Ua 61

Na 534

BIBLIOTHEK
DES MINISTERII
DER GEISTLICHEN
ANGELEGENHEITEN

Central-Organ

für die

Interessen des Realschulwesens

unter Mitwirkung

der Realschuldirectoren

Dr. **Wenzlaff**, Dr. **Kleiber** und Dr. **Runge** in Berlin, Dr. **Giesel** in Leipzig, Dr. **Friedlaender** in Hamburg, Dr. **Holzapfel** in Magdeburg, Dr. **F. Ludwig** in Barr, Dr. **H. Noë** in Graz, Dr. **Otto Richter** in Eisleben, Dr. **Schauenburg** in Crefeld und Dr. **Schellen** in Cöln

herausgegeben

von

Prof. Dr. Max Strack,

Prorector der Königlichen Realschule zu Berlin.

BIBLIOTHEK DES MINISTERII DER GEISTLICHEN ANGELEGENHEITEN

25576

Zweiter Jahrgang.

BERLIN, 1874.

Verlag von Otto Gülker & Cie.

Uebersetzungsrecht vorbehalten und Nachdruck verboten.

Die Realschule ist die Schule der Zukunft,

weil sie die **deutsche** Schule ist.

Der Schule zu Ehren
Die Freunde vermehren,
Die Zweifler belehren,
Die Gegner bekehren
Ist unser Begehren.

Central-Organ

für die

Interessen des Realschulwesens.

II. Jahrgang. **1874.** Januar.

Erscheint in Monatsheften zu 4—5 Bogen. — Preis des Jahrganges 5 Thlr. 10 Sgr.
Beiträge werden an die Adresse der Redaction, Berlin S. W. (66 Kochstrasse), erbeten.
Nicht-Aufgenommenes folgt innerhalb 4 Wochen zurück.

Vorwort.

Als wir vor Jahresfrist den Prospect des „Central-Organs für die Interessen des Realschulwesens“ schrieben, war unser Herz zwar voll von froher Hoffnung und von frischem Muthe, so dass wir unsre Ueberzeugung „die Realschule ist die Schule der Zukunft“ mit aller Freudigkeit bekannten; aber wir ahnten doch nicht und konnten auch nicht ahnen, dass die von uns verfochtene Sache so bald und so energisch vorwärts schreiten würde, wie sie es, allem Anscheine des Gegentheils zum Trotz, in Wirklichkeit gethan hat.

Schon unsre Zeitschrift ist dafür ein Zeugniss, wenngleich sie noch sehr weit davon entfernt ist zu sein, was sie soll, und zu leisten, was wir möchten.

Auf uns allein verwiesen, mussten wir Anfangs bringen, was wir hatten und was wir selber schaffen konnten, und nahmen dankbar auch solche Beiträge, die ihrer Form oder ihrem Inhalte nach nicht ganz zu unsrer Weise oder unsrer Ansicht passten: durften wir doch auf Grund des ausgegebenen Programms auf tüchtige Erwiederungen rechnen und hegten Gerechtigkeitssinn genug, um auch dem Gegner zu voller Entwickelung seiner Meinung freien Raum zu lassen. Es ist mithin

nicht unsre Schuld, wenn der gesammte Inhalt unsres ersten Jahrganges litterarisch unangefochten geblieben ist und höchstens mündliche Bemängelungen gefunden hat, die einer Faust in der Tasche ganz wie ein Ei dem andern gleichen. Wir hätten gewünscht und wünschen noch heute, dass unsre Zeitschrift ein Turnierplatz für gegnerische Ansichten und verschiedene Erfahrungen sei und dadurch dem Wahren und Erspriesslichen, nach welchem allein wir streben, zur Anerkennung und zum Siege helfe. Dies haben wir noch nicht erreicht, verzweifeln aber darum nicht an künftigen Erwiederungen und sichern ihnen ein Willkommen! zu, sofern sie sich, wir wiederholen und betonen es, rein an die Sache halten und von Persönlichkeiten absehn.

Wenn uns in dieser Hinsicht nicht geliefert worden ist, was wir erwarteten und hofften, so müssen wir mit Dank und Freude anerkennen, dass man uns nicht in der Vereinsamung gelassen hat, in der wir Anfangs waren. Von Ost und West, von Süd und Nord kommen willkommene Beiträge, und mit der Zahl der schreibenden Freunde des Blattes wächst zusehens die Mannichfaltigkeit seines Inhalts und der Genuss seiner Leser. Wenn Barr im Elsass und St. Petersburg, wenn Graz in Steiermark und Bremen sich hier die Hände reichen, so ist die Zeitschrift schon wirklich, wenn auch zunächst nur räumlich, ein Central-Organ, und wir beginnen den zweiten Jahrgang mit vollster Zuversicht; denn nicht mehr braucht Berlin allein, nicht mehr allein das Lehrer-Collegium der Königl. Realschule mit dankbarst anerkannter Opferwilligkeit in die Schanze zu springen, ganz Deutschland wird uns jetzt, so weit es der Realschule mit Herz und Hand ergeben ist, treulich zur Seite stehn. Wer Abhandlungen, Recensionen und Referate über Bücher schreiben kann, die für Realschulmänner

irgend Interesse haben, wird sie uns senden; wer Urkunden von Stiftungen und Nachrichten von Sachen und Personen liefern kann, will sie — wir bitten auch noch wiederholt darum — uns zugehen lassen; wer Wünsche auszusprechen, vor Gefahren zu warnen und Schäden aufzudecken hat, wird das „Central-Organ“ zu seinen Mittheilungen wählen. Das danken wir Gera.

Und Gera ist zugleich, und zwar bedeutend mehr als unser Blatt, ein zweites Zeugniss, und zwar ein classisches, ein unanfechtbares, einzig in seiner Art dastehendes, dafür, dass unsre Sache seit einem Jahre ganz wesentlich vorwärts gekommen ist. Hatte man auch schon in Eisenach zu Michaelis 1872 den Gedanken einer allgemeinen deutschen Realschulmänner-Versammlung gefasst und einen Ausschuss erwählt, der für das Zustandekommen einer solchen möglichst Sorge tragen sollte, so lag doch zwischen der Idee und der Ausführung, zwischen dem Wunsche und der Erfüllung eine breite Kluft, zu deren Ueberbrückung viel guter Wille, sehr viel Geschick und zäheste Beharrlichkeit gehörte. Dies Alles war, wie die Erfahrung uns bewiesen hat, in reichstem Masse vorhanden, und dennoch hätte, unter Umständen, die Versammlung vollständig fehlschlagen, der erste Realschultag zugleich der letzte werden und unsren Gegnern noch mehr „Vergnügen“ machen können, als er es leider auf Grund ganz ungenauer und unvollständiger Berichte durch Missverständniss oder Missdeutung gethan hat.

Der That und Wahrheit nach hat der Realschultag in Gera die Mühen, die Geschicklichkeit und die Ausdauer des mit seiner Vorbereitung betrauten Ausschusses und des Local-Comité in Gera in einer Weise und mit einem Erfolge gekrönt, die weit über die kühnsten Hoffnungen der Vorbereitenden hinaus gingen und

ihn zu einem Grundstein für unsre Schule, zu einem Eckstein für unsre Gegner, zu einem Markstein für die Geschichte der Pädagogik gemacht haben.

Der Realschultag in Gera hat Vorgänger gehabt, doch seines Gleichen nicht.

Wir haben die Juristen, die Philologen, die Naturforscher, die Volkswirthe, Industrielle, Staatsbeglücker und selbst Internationale tagen sehen, und dennoch kann von allen hier genannten und anderen Versammlungen der Art, so segensreich und anregend sie auch gewirkt haben mögen, nicht eine einzige mit Gera irgendwie verglichen werden: denn unter ihrem Zeichen sind Männer aus den verschiedensten Berufszweigen und Lebensstellungen vereint gewesen und haben sich nach Wahlverwandtschaft zu dieser oder jener Section gehalten. Ja selbst die allgemeinen Lehrerversammlungen treten, so ähnlich sie scheinen, vor Gera zurück: sie haben sociale Fragen, sie haben die Lehrer selbst und deren bürgerliche Stellung, sie haben sogar Materielles in den Bereich der Verhandlungen gezogen und haben, besonders in Hamburg, bei der Massenhaftigkeit der Anwesenden und der Genusssucht vieler unter ihnen, eine wirkliche und gründliche Erörterung der aufgestellten Fragen und damit praktische Ergebnisse aufs äusserste erschwert, wenn nicht unmöglich gemacht.

In Gera aber haben sich 161 Realschulmänner und 16 Freunde der Realschule zusammengefunden nicht zum Vergnügen, nicht einem Lieblingsstudium zu Liebe, auch nicht um allgemeine Interessen des Staats oder des Volks besprechen zu hören oder selbst mit zu behandeln, sondern einzig und allein aus Liebe zu ihrem Amt und zu der Schul-Art, der sie dienen, der Schule der Neuzeit und der Zukunft, die sie lieben, der angefochtenen, weil noch nicht fertigen, Real-

schule, deren Begriff zu klären, deren Bestand zu sichern, deren Erfolge zu erhöhen und deren Anerkennung zu verallgemeinern sie als eine heilige Pflicht, als einen wesentlichen Theil ihres Berufes erkannten. Von solcher Gesinnung insgesammt durchdrungen, liessen sie Empfindlichkeit und Eitelkeit, ja selbst materielles eigenes Wohl und Weh nicht einen Augenblick zur Sprache kommen,

„Und hinter uns in wesenlosem Scheine
Lag, was sonst Alle bändigt, das Gemeine".

So haben nach allerdings schon sehr ergiebiger mehrstündiger Vorbereitung zwei Tage angestrengter gemeinsamer Geistesarbeit genügt, um die ganze Reihe praktischer „Beschlüsse" (im politischen Sinne des Worts = Resolutionen) zu fassen und zu formuliren, die das Novemberheft des vergangenen Jahres gebracht hat, und welche den Berliner Conferenzen im Ministerium als Anhaltpuncte oder Leuchtfeuer zu dienen geeignet waren.

In dem Ergebniss dieser Conferenzen aber liegt das dritte und wahrlich nicht das schwächste Zeugniss für die Entwickelung und das Hervortreten der immanenten Kraft der Realschul-Idee.

Man wähne nicht, wozu flüchtiges Lesen der Protokolle dieser Conferenzen sehr leicht verleiten könnte, dass wir mit diesem Worte nur ein Paradoxon, nicht aber unsre tiefste Ueberzeugung haben aussprechen wollen. Schon in Gera, die Protokolle beweisen es, ging unsre ernste, volle Meinung, als man das Suchen nach einer Mittelform zwischen Gymnasium und Realschule für wünschenswerth erklären wollte, dahin, dass eine solche nicht erst gesucht zu werden brauche, sondern in dem heutigen Gymnasium im Vergleich zu dem früheren schon thatsächlich vorhanden sei: es habe dem Drän-

gen der Neuzeit, dem Nationalgefühl und der Macht der Realschul-Idee schon allerwesentlichste Zugeständnisse gemacht, habe Deutsch und Französisch, facultativ jetzt auch schon Englisch, zu eigenen Lehrobjecten gemacht, betreibe Mathematik, Geschichte und Geographie mit ungleich grösserem Eifer als in früheren Jahrhunderten und sei auch der Naturbeschreibung, ja selbst der Physik und der Chemie nicht spröde aus dem Wege gegangen.

Und was erlebten wir jetzt? Das Protokoll der Conferenz vom 15. October 1873 berichtet wörtlich über den Gymnasiallehrplan (vgl. Novemberheft S. 710): „Es „könne wohl kein Zweifel darüber obwalten, dass die „Naturgeschichte nicht entbehrt werden könne; „es sei also nothwendig derselben von der Sexta bis „zur Secunda je zwei Stunden für die Woche „zuzuweisen und in der Ober-Secunda*) mit der „Physik zu beginnen. Dieser würden dann noch sechs „Semester bis zur Ablegung der Abiturientenprüfung „zufallen, und von ihnen eine in der Prima für die Che„mie verwandt werden, die zur Erklärung der physio„logischen Vorgänge in dem Leben der Thiere und Pflan„zen unentbehrlich sei.“

Nun wohl, wenn das kein Fortschritt, wenn das kein Triumph ist, nicht der Realschule, sondern der nationalen Idee, auf der sie ruht, und der berechtigten Ansprüche der Gegenwart, die zu befriedigen **ihr** hoher Beruf ist, so giebt es keinen, und wer ihn nicht anerkennt, der blendet sich selbst wie der Strauss in der Fabel. Wir aber nehmen Act davon, und da es uns nicht um den Namen, sondern allein um die Sache zu thun ist, so wiederholen wir hier, was wir in Gera dem

*) Am 16. Oct. (Seite 714) entschied man sich sogar für den Anfang **in Unter-Secunda mit wöchentlich 2 Stunden!**

freundlichen Gegner aus Eisenach sagten: „Vor Jahren war es uns gleich, ob Deutschland in Preussen oder Preussen in Deutschland aufginge, dafern wir nur ein einiges, starkes, geehrtes und Segen spendendes gemeinsames Vaterland für alle Deutschen gewönnen. So soll es uns auch jetzt nicht kümmern, ob die Schulform, zu welcher die mit innerer Nothwendigkeit sich mehr und mehr vollziehende Annäherung der alten Schule an die neue, die fortschreitende Befruchtung des Gymnasiums mit den gesunden Ideen der Realschule, das unvermeidliche Aufgeben von Vorurtheilen und veralteten Ueberlieferungen (lateinischer Aufsatz und griechisches Scriptum statt englischer und französischer) uns früher oder später führen muss und wird, — es soll uns, sagen wir, nicht kümmern, ob diese Schulform Gymnasium, Realschule, Realgymnasium oder sonstwie (am besten wohl **„die deutsche Schule"** im Gegensatze zu der verschwundenen „lateinischen") genannt wird, **wenn nur der Deutsche unsrer Zeit eine Schule erhält, die für die deutsche Jugend unsrer Tage passt und sie zu wackeren, geistig und leiblich wehrhaften, den Aufgaben der Gegenwart gewachsenen, begeisterten und treuen Söhnen Deutschland's macht.**

Das walte Gott!

Berlin, am 24. November 1873.

Dr. M. Strack.

I. Abhandlungen.

Die vaterländische Erziehung in der Realschule. *)

Von Dr. J. W. Otto Richter in Eisleben.

Die Realschule will eine Pflanzstätte allgemeiner Geistes- und Herzensbildung sein; um die letztere zu erzielen, verweist sie aber nicht, wie das Gymnasium, ihre Zöglinge mit einseitiger Ausschliesslichkeit auf das sogenannte »classische« Alterthum, sondern sie sucht, ohne die antiken Bildungselemente ganz zu verschmähen, vorzugsweise die in den neueren Sprachen, der neuern Geschichte, der Mathematik und den Naturwissenschaften liegenden Bildungselemente zu verwerthen. Hierdurch gewinnt die Realschulbildung wesentlich das Gepräge jener modernen Bildung, welche das Verständniss öffnet für die Bestrebungen und Aufgaben der Gegenwart und zu kräftigem Mitwirken an denselben befähigt. Wenn nun zwar diese moderne Bildung nur gewonnen werden kann, indem wir andern Culturvölkern der Gegenwart, namentlich den beiden bedeutendsten derselben, den Engländern und Franzosen, ihrer Sprache, Litteratur und Geschichte ein verständnissvolles Interesse zuwenden, von ihnen und durch sie lernen uns in der Gegenwart zurecht zu finden: so macht doch die Aufnahme dieser fremden Elemente an sich noch nicht das eigentliche Ziel des Realschulunterrichts aus; vielmehr gilt es dieselben zu verwerthen und fruchtbar zu machen für die Bedürfnisse unseres Vaterlandes. Die moderne Bildung der deutschen Realschule will ihrem innersten Kern nach eine vaterländische sein; sie nimmt daher eigentlich nur ihren Ausgangspunct von den fremden Sprachen und Culturen, um zu denjenigen des eigenen Volkes zurückzuführen und in das innerste Leben desselben zu vertiefen. Die moderne Bildung der deutschen Realschule bestimmt sich also ihrem eigentlichen Wesen und Ziele nach als

*) Meine Absicht war ursprünglich, über diesen Gegenstand auf der »ersten allgemeinen deutschen Realschulmänner-Verammlung« zu Gera zu sprechen; ich beschränkte mich daher im Wesentlichen auf Andeutungen. Nachdem ich im Interesse dringenderer Berathungsgegenstände jenen Vortrag unterlassen, übergebe ich ihn ohne wesentliche Veränderungen dem Drucke, indem ich mir vorbehalte auf einige wichtige Puncte in demselben ergänzend zurückzukommen.

eine vaterländische. Die Jünglinge, welche am Ziele des Realschulunterrichts hinaustreten in das Leben, sollen vorbereitet sein nicht für moderne Culturaufgaben überhaupt, sondern insbesondere für die modernen Culturaufgaben ihres deutschen Vaterlandes. Sonach hat denn die vaterländische Erziehung für die Realschule eine ganz ausserordentliche Bedeutung, ja sie stellt geradezu den eigentlichen Mittelpunct der Bestrebungen derselben dar. Sehen wir zu, wie es der Realschule gelingt das Werk der vaterländischen Erziehung zu vollführen. — Doch zunächst seien noch einige Vorbemerkungen gestattet!

Die Pflege vaterländischer Bildung gehört eigentlich zu den wichtigsten Aufgaben aller Unterrichtsanstalten und, je weiter dieselben führen, desto vollkommener sollte naturgemäss auch diese Aufgabe zur Verwirklichung gelangen; nur rein fachliche Anstalten gestatten allenfalls in dieser Beziehung eine Ausnahme. So selbstverständlich dieser Satz erscheinen mag, so hat er doch bei Weitem nicht immer als selbstverständlich gegolten; namentlich stand das Bildungsideal, welchem die höhere Schule, so lange sie noch ausschliesslich durch die Lateinschule repräsentirt wurde, in directem Gegensatze zu jener vaterländischen Erziehung. Während man über dem grammatikalischen und lexikalischen Material, welches griechische und römische Autoren darboten, die kostbare Zeit nutzlos verbrachte, vergass man der eignen Sprache, Litteratur und Geschichte. Erklärlich freilich war solche Verirrung; gab es doch eigentlich kein Vaterland als grosse politische Einheit; war »Deutschland« doch mehr nur ein wesenloser Begriff; das einst so mächtige Reich allmählich in jene Menge ohnmächtiger Staatsgemeinschaften zerbröckelt, welche in beständigem Widerstreit mit einander standen! Wenn unter solchen Zuständen der Anfang gemacht wurde mit der Pflege vaterländischer Bildung, so war dies sicherlich ein Beweis von der Kraft und Stärke des deutschen Geistes!

Dass nun aber in die höheren Bildungsanstalten die Pflege vaterländischer Bildung aufgenommen wurde, verdankt das Vaterland hauptsächlich der Realschule; sie, die von Anfang an den Aufgaben des Lebens sich thatkräftig zuwandte, vergass auch die heiligen Pflichten gegen das Vaterland nicht; sie räumte der deutschen Sprache, Litteratur, Geschichte und Geographie freudig eine hervorragende Stelle in ihrem Lehrplane ein; sie suchte unter den ungünstigsten Verhältnissen, selten gefördert

von den Behörden der deutschen Staaten, gern und freudig die Keime zu legen und zu pflegen für deutsche Gesinnung, für deutsche Bürgerkraft und Bürgertugend. Es war wahrlich nicht der kleinste ihrer Siege, den sie trotz aller Feinde errang, wenn dem von ihr ausströmenden Geiste die verrosteten Thore der alten Lateinschulen sich öffnen, wenn die letztern ausser andern Lehrfächern diejenigen aufnehmen mussten, welche den vaterländischen Geist vorzugsweise nähren. Nur Nebenfächer konnten diese wichtigen Objecte in dem reformirten Gymnasium werden, welches nach wie vor ängstlicher bemüht war seine Zöglinge in dem alten Athen und Rom heimisch zu machen als sie für ein thatkräftiges und erfolgreiches Mitwirken an dem Wohle des deutschen Vaterlandes zu befähigen; aber ein Segen wenigstens, dass in dem höheren Schulwesen allmählich immer bestimmter durch das Realschulwesen das Princip vaterländischer Bildung zum Ausdruck gebracht und der Verwirklichung entgegen geführt wurde. Der nationale Staat steht nun vollendet da: die grossen geschichtlichen Thatsachen, die ihn begründet, haben noch in erhöhtem Masse die wichtige Aufgabe der Schule vaterländische Bildung zu pflegen zum Bewusstsein gebracht; die Realschule wird daher wiederum den andern Kreisen des höhern Schulwesens vorangehen müssen in dem ernsten Streben dieser wichtigen Aufgabe in noch höherem Masse gerecht zu werden. Mögen die nachstehenden Zeilen hierzu einige Anregung geben!

Bevor ich meine Erörterung beginne, wird es nothwendig sein zu bezeichnen, welchen Begriff ich mit den Worten »vaterländische Erziehung« glaube verbinden zu müssen, da die verschiedenen pädagogischen Schriften, welche sich neuerdings über diesen Begriff verbreiten, keineswegs die wünschenswerthe Uebereinstimmung zeigen. Ein Berliner Gymnasialpädagoge widmete im vorigen Jahre der »nationalen Erziehung« eine Schrift, welche vielfach Aufsehen erregt, aber wie ich bemerkt habe, nicht so viel Anregung zur Discussion gewährt hat, wie ich erwartete.*) Wenn man von seinem durchaus realschulfeindlichen Standpunct abstrahiren und sein Werk mit etwas grösserer Unbefangenheit prüfen will, als es geschrieben ist, so wird man neben nicht wenigen verkehrten Ansichten auch einige treffliche Bemerkungen entdecken können. »Die erste Forderung« — sagt er — »welche

*) »Ueber nationale Erziehung.« Verl. v. Teubner.

wir an die Erziehung, um eine nationale zu sein, stellen müssen, ist doch die, dass sie aus dem ureigensten Geiste der Nation erzeugt, nicht von anderswoher mechanisch herüber genommen sei. Fügen wir zu dieser noch die andere, aus jener von selbst folgende, dass sie überall das wesentliche Gepräge dieses Geistes an sich trage, und die dritte, dass sie die Fortpflanzung, Ausbildung, Erhöhung dieses Geistes mit bewusster Methode bezwecke und erreiche, so dürfte damit wohl der wesentliche Inhalt des Begriffes gegeben sein.« Wir könnten diesem unserm Gegner im Allgemeinen Recht geben; nur suchen wir umsonst bei ihm nach der folgerichtigen Anwendung der gegebenen Begriffsbestimmung, oder sollen wir dieselbe darin erblicken, dass er im Weiteren erklärt: »Als Hauptgegenstand des Unterrichts in Gymnasien (Realschulen giebt es für ihn nach seinen späteren Ausführungen im höhern Schulwesen überhaupt nicht) sind auch in Rücksicht auf das hier geforderte Endziel einer nationalen Bildung festzuhalten die beiden classischen Sprachen, die lateinische und griechische«?! Ich meine, bei aller einseitigen Parteinahme für die sogenannten »classischen« Studien ist man bisher im Kreise unserer Gymnasialcollegen kaum so weit gegangen dieselben im Interesse der vaterländischen Bildung zu empfehlen!

Um auch aus einem der Realschule im Ganzen näher stehenden Kreise ein hergehöriges Wort zu notiren, schlage ich in dem Aufsatze nach, den ein Töchterschuldirector*) kürzlich »über nationale Bildung« veröffentlicht hat; er sagt: »Sorge dafür, dass deutsches Familienthum, deutsche Idealität, Sinn für Gründlichkeit und Tüchtigkeit deutscher Wissenschaft, Sitte und Glaube in unserer Jugend nicht geschwächt, sondern behauptet werde, — das ist nationale Erziehung.« Diese Begriffsbestimmung lässt sich namentlich für den Mädchenschulkreis im Ganzen unterschreiben.

Aber ich bleibe auch bei dieser nicht stehen; einem Fachgenossen aus dem Realschulkreise werde ich vielleicht noch vollständiger in dieser wie in so mancher andern Frage zustimmen können, wenn er »die Schule in Wechselwirkung mit dem Leben«

*) Schornstein im letzten Osterprogramm der höhern Töchterschule zu Elberfeld.

bringt.*) Derselbe stellt zunächst den Begriff der »allgemeinen Bildung« dahin fest, dass man durch sie dahingelangt »lebendigen Antheil zu nehmen und Verständniss zu haben für Alles, was von religiösen und nationalen Dingen unsere Zeitgenossen im engeren Kreise der Gemeinde, im weiteren des Staates und ganzen Volkes, im weitesten der wichtigsten Culturvölker bewegt, mit unserm Volke und unserer Zeit übereinzustimmen im Empfinden, Denken und Wollen und mit diesen in der Wechselbeziehung des Empfangens und Gebens zu stehen«; und dann betont er weiter mit Entschiedenheit, dass die allgemeine Bildung zwar zum guten Theil »geschichtliches Wissen« sei, aber nicht die Kenntniss der ganzen Vergangenheit erfordere, sondern nur in so weit, als sie noch in der Gegenwart lebendig sei, und gelangt endlich zu dem Begriffe der deutschen Bildung. »Der Kern und Stamm unserer deutschen Bildung (sagt er) kann vernünftiger Weise nicht im griechischen und römischen Alterthum, nicht in der französischen und englischen Sprache und Litteratur gesucht werden, sondern liegt in der Erkenntniss und Erfahrung unseres deutschen Lebens in Kirche, Staat, Sprache und Litteratur; das ist der Boden, auf dem wir Alle, Gebildete und Ungebildete, stehen, auf dem wir, wie wenig wir einander auch sonst verstehen, und wie sehr wir in unsern besondern Bestrebungen, wissenschaftlichen und gewerblichen, uns trennen, einander verstehen und wieder finden müssen.« Und dann, an einem andern Orte, wird früher Gesagtes zusammengefasst und als die Aufgabe aller Schulen hingestellt: »mitzuhelfen, dass das heranwachsende Geschlecht sittlich und geistig gebildet, mit Kenntnissen und Fertigkeiten ausgerüstet und befähigt werde, in das Leben der Alten (d. h. der eignen Vorfahren), wie sie es in Kirche, Staat, Gewerbe, Handel, Kunst und Wissenschaft ausgeprägt haben, als lebendige Glieder einzutreten, mit Bewusstsein und Verständniss des Bestehenden darin zu wirken und es im Zusammenhange mit dem Ueberlieferten weiter zu entwickeln.«

Es bleibt mir nur übrig die gegebene Begriffsbestimmung, der ich beipflichte, aus ihrem allgemeineren Zusammenhange in die engere Sphäre meines Themas zu übertragen; Als Pflanzstätte

*) Vgl. die unter diesem Titel erschienene vortreffliche Schrift von Dr. Beck (Berlin 1872).

vaterländischer Bildung hat die deutsche Realschule ihre Zöglinge nicht nur einzuführen in den innersten Geist der deutschen Nation, wie sich derselbe in Sprache, Sitte, Religion, Litteratur und Geschichte ausspricht, sondern auch Liebe und Begeisterung für die geistigen Güter des Vaterlandes, sowie jenen kräftigen patriotischen Drang zu erwecken für die Mehrung jener herrlichen Güter in ernster Arbeit mitzuwirken. Männer muss sie erziehen, welche mit allen Trieben ihres Daseins wurzeln im deutschen Boden, welche wohlausgerüstet und entschlossen eintreten können in das frisch pulsirende Leben der Nation, bewusst ihrer Pflicht gegen das Vaterland, fähig dieselbe zu erfüllen; Männer, innig und warm fühlend für alles Grosse, Edle und Schöne, aber auch stark und entschlossen zu ernster mühsamer Arbeit im erwählten Berufe — nicht aus niedrig selbstsüchtigem Interesse, sondern aus lebendiger Erkenntniss der Nothwendigkeit nützliche Glieder in der vaterländischen Gemeinschaft darzustellen. — Und hieraus wieder ergiebt sich mit Nothwendigkeit, dass die Realschule nicht, wie der gymnasiale Verfasser des Buches über »nationale Erziehung« es für seinen Unterrichtskreis festhält, den alten Sprachen allein die Stellung als Hauptgegenstände im Lehrplan anweisen darf, dass sie selbst den beiden neuern Sprachen, so emsig sie dieselben pflegen muss, mit Rücksicht auf ihre nationale Aufgabe nicht gestatten kann als wichtigste Fächer den eigentlichen Mittelpunct ihres Erziehungssystems zu bilden, dass sie vielmehr als solchen den Unterricht in der deutschen Sprache und Litteratur sowie in der vaterländischen Geschichte und Geographie betrachten muss.

Ueber diese Fächer werde ich also zunächst reden müssen; sodann wird die Frage zu erwägen sein, ob sich nicht auch durch andere Unterrichtsgegenstände der Realschule die vaterländische Erziehung fördern lässt.

Ich beginne mit dem deutschen Unterrichte. Der Verfasser der Schrift über »nationale Erziehung« leitet seine bezüglichen Ausführungen mit der Bemerkung ein, dass der deutsche Unterricht in höheren Schulen, sobald die orthographischen und grammatischen Uebungen aufhörten, dem Schüler im besten Falle Unterhaltung, Genuss, im schlimmeren nur Langeweile bereite,

dass die Lehrer kaum im Stande seien den Schüler zu wirklicher Thätigkeit heranzuziehen, und dass demnach dieser Unterricht meistens als eine Last angesehen werde, welche fast jeder Lehrer nach Möglichkeit von sich fern zu halten oder, wenn dies nicht gelinge, sich möglichst zu erleichtern suche. Er findet den Grund zu diesem Uebelstande darin, dass »der Gegenstand, nach bisheriger Weise behandelt, den Schülern in der Classe Nichts zu arbeiten gebe«. Auch Dr. Beck spricht von Schulen, in denen man die deutschen Stunden »wie sauer Bier« ausbietet, und bemerkt, dass es Philologen gebe, »die jeden mitleidig ansehen, der dazu verurtheilt sei auf ein Semester Deutsch zu geben, und die dem unglücklichen Collegen riethen ja bei Zeiten dem Director zu Gemüthe zu führen, dass seine schätzbare Kraft in Latein und Griechisch besser angelegt werde als in dem gemeinen Deutsch«. Wahrlich, das ist eine schwere Anklage für deutsche Jugenderzieher!

Und doch kann auch ich dieselbe als nicht ganz unbegründet ansehen, wenn ich daran zurückdenke, dass mir, als ich am Ende meines 7. Semesters an einem Gymnasium ins Lehramt trat, natürlich ohne jede Bekanntschaft mit der Methodik, auf einer mittleren Stufe grade der deutsche Unterricht in Parallelclassen übertragen und in jeder Beziehung überlassen wurde nach den ziemlich unbestimmten Andeutungen des Lehrplans und ohne jede Anweisung die bezüglichen Stunden zu verbringen. Ich habe damals allerdings auch geseufzt über meine Aufgabe; aber es war mehr das Bewusstsein zu wenig vorbereitet zu sein, um wahre Erfolge zu erzielen. Und hierin, meine ich, liegt überhaupt der Fehler, wenn der deutsche Unterricht solche Misserfolge zeigt, wie sie jene Schrift über »nationale Erziehung« offen eingesteht. An Inhalt fehlt es dem deutschen Unterrichte sicher nicht; ich selbst wenigstens muss bekennen, dass mir, je länger ich ihn ertheile, Nichts schmerzlicher und fühlbarer wird als die spärlich zugemessene Zeit; dass ich, wenn andere Fächer es mir gestatten wollten, gern die Stundenzahl auf allen Stufen und fürwahr grade auf den mittleren und oberen vermehren möchte! — Doch gehen wir näher auf die Sache ein: Zunächst gilt es mir als ausgemacht, dass der deutsche Unterricht, wenn er wahrhaft fruchtbar gemacht werden soll, zu den schwierigsten Gegenständen gehört, und dass es ausserordentlich zu beklagen ist, wenn er, mag sein auf welcher Stufe es

will, in die Hand von Anfängern gelegt wird. Der deutsche Unterricht erfordert Lehrer, die mit der vaterländischen Sprache, Litteratur und Geschichte genau bekannt sind, die ein treues vaterlandsliebendes Herz in sich bergen, die durch Bekanntschaft mit fremden Sprachen und Litteraturen die eigene lieb gewonnen und namentlich auch eine gute methodische Schule durchgemacht haben. Solche Lehrer werden den deutschen Unterricht zu einer fruchtbaren Quelle ächt vaterländischer Gesinnung zu machen vermögen. Dieser selbst nun hat auf der untersten Stufe bis zum Abschluss der Quarta zunächst die deutsche Grammatik (Formenlehre wie Satzlehre), dazu die Orthographie zu behandeln, und zwar die Grammatik vornehmlich im Anschlusse an das Lesebuch, eine Aufgabe, welche vielfach tüchtigen Elementarlehrern besser gelingt als angehenden wissenschaftlichen; ausserdem aber müssen — wie schon Herder entschieden betont — Leseübungen fortgesetzt mit grösstem Fleisse betrieben werden; die Schüler müssen allmählich dahin gebracht werden, dass sie auch schwierigere Stücke »mit deutlichem Verständnisse und richtigem Ausdrucke lesen können.« (U. und Prüf.-Ordn. S. 50.) Tritt zur Leseübung stets die Einführung in das Verständniss des Gelesenen und die Uebung den Inhalt klar und angemessen wiederzugeben, — dann weiss ich in der That nicht, wie man über die Verwendung der deutschen Stunden in Verlegenheit sein kann! Auf der Tertiastufe will die Schrift über »nationale Erziehung« den deutschen Unterricht durch Einführung des Mittelhochdeutschen mit dem, wie sie annimmt, jetzt fehlenden Inhalte ausstatten. Wenn ich nun auch zu den entschiedensten Freunden des mittelhochdeutschen Unterrichts gehöre, so muss ich doch auf dieser Stufe denselben entschieden ablehnen. Viel besser ist's, wenn man der jetzt in Preussen bestehenden Ordnung gemäss die poetische Lectüre in den Vordergrund stellt und zwar die epische und lyrische, und an die Uebung im verständnissvollen Lesen der bezüglichen Stücke auch das Wichtigste aus der Poetik und Rhythmik anschliesst. Hat man, glücklicher als das Gymnasium, 3 Stunden zur Verfügung, so benutze man hin und wieder eine derselben, wie ich es nicht ohne Erfolg gethan habe, zu freien Vorträgen der Schüler aus der vaterländischen Geschichte, die ja das Pensum der Tertia ausmacht, und kann man ja noch dazu kommen — aber leider hat mir dazu die Zeit gefehlt, — dann beginne man noch die dramatische

Lectüre (wie Dr. Beck vorschlägt) mit den Uhland'schen Dramen »Ernst von Schwaben« und »Ludwig der Baier«. — Der Secunda weist der Lehrplan der preussischen Realschule die Lectüre einer Anzahl von Dramen der neuern Litteraturblüthe (etwa in der Reihenfolge: Tell, Jungfrau von Orleans, Maria Stuart, Wallenstein, Braut von Messina) zu, woran sich noch Goethe's bürgerliches Epos »Hermann und Dorothea« und kleinere Abhandlungen Schiller's und Lessing's schliessen. Diese Werke werden nicht etwa mit kleinlicher Kritik nach ihren Mängeln oder Vorzügen geprüft, sondern das Bemühen des Lehrers richtet sich darauf die geschichtlichen Beziehungen klar zu machen, das Verständniss für die Bedeutung der Werke in der deutschen Litteratur zu öffnen, die allgemeinen wie die besonderen Schönheiten den Schülern zu erschliessen und dadurch nicht nur Liebe zu dem einzelnen Kunstwerke, sondern zugleich auch gerechten Stolz auf die hohen Schätze der vaterländischen Litteratur überhaupt zu erzeugen. — Hier drängt sich mir unwillkürlich eine Bemerkung auf: Das Buch über »nationale Erziehung« verwirft jede Lectüre von Litteraturwerken des vorigen Jahrhunderts, weil »den Schülern der oberen Classen im Allgemeinen alle Voraussetzungen für das Verständniss der bezüglichen poetischen Schöpfungen fehle«, weil die letzteren »meist nur gemisshandelt« würden u. dgl. mehr. Nun, ich verkenne nicht, dass die bezügliche Lectüre unter Umständen nicht den gewünschten Erfolg haben kann; dann aber liegt es an dem Lehrer und an der geringen Fürsorge, welche man bisher diesem Theile des deutschen Unterrichts angedeihen liess; erst neuerdings kommen dem angehenden Lehrer allerlei Hülfsmittel zur Hand; eine Pflicht ist's, dass die Leiter der Schule ihn auf dieselben hinweisen; — und dann gehört vor Allem immer noch eine recht ernstliche Vorbereitung hinzu, vielleicht eine ernstlichere als zu jedem andern Fache. Sind jedoch alle diese Voraussetzungen vorhanden, dann, ich darf es behaupten, wird kein Unterricht fruchtreicher und erfreulicher für Schüler wie Lehrer sein als dieser litteraturkundliche. Noch einen Augenblick muss ich bei der zusammenhangenden Lectüre von Litteraturwerken stehen bleiben. Dieselbe setzt sich in der Prima fort und pflegt sich dort auf Goethe's Iphigenia und Tasso sowie auf Lessing's Minna von Barnhelm, Emilia Galotti und Nathan auszudehnen, wozu dann etwa noch Lessing'sche Prosa aus der Hamburger Dramaturgie und dem

Laokoon u. dgl. kommen. Ist diese Auswahl in jeder Weise dem nationalen Ziele der Realschule entsprechend? Nur zum Theil. Mit voller Seele stimme ich dem Dr. Beck zu, wenn derselbe fordert, dass unsere grossen Redner, Geschichtsschreiber und Philosophen mit in den Kreis der Lectüre hineingezogen werden, jene kernig deutschen Schriften Luther's, die Reden Fichte's an die deutsche Nation, Schriften Herder's, Ernst Moritz Arndt's und Jacob Grimm's. Sicher kann es nur aus der bisherigen Geringschätzung des deutschen Unterrichts erklärt werden, wenn solche Werke der Jugend noch vorenthalten werden; auf, schaffe man billige Ausgaben derselben, die ihren Eingang in die Schulen halten können! — Weiter die Privatlectüre: Dieselbe muss sorgfältig regulirt und durch eine reichhaltige und vollständige Bibliothek unterstützt werden, welche leider noch ausserordentlich selten ist. Erstrecken muss sich die Privatlectüre auf alle diejenigen Werke, welche in der deutschen Litteratur von einiger Bedeutung sind, mögen dieselben nun Dichter oder Prosaiker sein. In der Secunda werden die Werke naturgemäss hauptsächlich der letzten Litteraturblüthe entnommen werden, wozu die neuhochdeutschen Uebersetzungen des Nibelungen- und Gudrunliedes, meinetwegen auch die Voss'sche Uebersetzung der Ilias und Odyssee treten können; in der Prima dagegen folgt die Privatlectüre ergänzend dem litteraturgeschichtlichen Unterrichte und zieht auch die wichtigeren Werke der frühern Periode heran, soweit dieselben sich nach ihrem Inhalt empfehlen, nicht zu schwierig sind und nicht in der Classe gelesen werden können. Doch hierauf muss ich noch einmal bei anderer Gelegenheit zurückkommen. Hier nur noch Eins: Von Dr. Beck wie von der anonymen Schrift über »nationale Erziehung« wird auf die Wichtigkeit der Redeübungen hingewiesen. Ich kann dem nur von Herzen beistimmen, indem ich zugleich auf das Angelegentlichste empfehle den Stoff zu diesen Uebungen fortlaufend aus der Privatlectüre zu entnehmen. Ich habe dies mit bestem Erfolge gethan und dabei ein Dreifaches erreicht: Ergänzung des litteraturgeschichtlichen Unterrichts, Controle der Privatlectüre und Uebung im Vortrage! — Die Litteraturgeschichte als eigentlicher Unterrichtsgegenstand fällt naturgemäss in die oberste Classe und mit ihr auch das Mittelhochdeutsche, das meiner festen Ueberzeugung nach die Realschule nicht zurückweisen darf. Hier gilt es recht eigentlich den Schüler einzuführen in

das geistige Leben der Nation, ihn zu erwärmen und zu begeistern, dass er an der weiteren Entwicklung desselben Theil nimmt. — Leider habe ich gefunden, dass es dem deutschen Unterrichte in der Prima bisher an dem rechten Zusammenhange und der wünschenswerthen Ordnung gefehlt hat, und doch ergeben sich dieselben, wenn man, wie ich es für nothwendig halte, den litteraturgeschichtlichen Unterricht in den Mittelpunct stellt, ganz von selbst. Doch zuvor noch eine kleine Bemerkung, die unter den augenblicklichen Verhältnissen mir durchaus nothwendig erscheint. Der litteraturgeschichtliche Unterricht wird nicht von allen Pädagogen empfohlen, und in der That würde er zum mindesten unnöthig sein, wenn er in dürrer Aufzählung von Namen und Zahlen, in allgemeinen Kritiken u. dgl. bestände, und hierauf könnte leider der Anfänger verfallen, wollte er den gewöhnlichen litteraturgeschichtlichen Compendien folgen; ich kenne bisher keins derselben, das mir für den Unterricht vollkommen brauchbar erscheint; eine erdrückende Menge von Material findet sich in ihnen aufgespeichert — und was soll dieses für die Schule? Meines Erachtens handelt es sich hier nur um kurze Charakteristiken der wichtigsten Perioden und Richtungen in der deutschen Litteratur; im Uebrigen muss man die Schriftsteller selbst reden und sich charakterisiren lassen; einige Bemerkungen über die Lebensumstände derselben können die Lehrer allenfalls selbst geben, ehe die Lectüre beginnt. Im Uebrigen muss die Thätigkeit des Lehrers äusserst beschränkt sein und nur dem Verständniss der Lectüre zur Hülfe kommen; so, aber so allein, wird die Realschule in dem litteraturgeschichtlichen Unterrichte den letzten und bedeutendsten Theil ihres deutschen Unterrichts und zugleich ein erhebliches Förderungsmittel der nationalen Erziehung, die sie zur Aufgabe hat, gewinnen.

Es wird nöthig sein, dass ich mich über diesen Gegenstand nun noch etwas näher verbreite und zugleich im Anschluss an denselben darüber ausspreche, wie ich mir den deutschen Unterricht auf der obersten Classenstufe überhaupt denke: Im 1. Jahre gelangt die ältere Zeit bis zum 30jährigen Kriege zur Behandlung. Dabei wird die altdeutsche Litteratur nur ganz kurz durch eine Einleitung des Lehrers und entsprechende Proben charakterisirt, die mittelhochdeutsche Litteratur dagegen eingehend behandelt. Ein ganz kurzer Abriss der mittelhochdeutschen Grammatik geht hier voraus, dann folgt Classenlectüre des ganzen

Nibelungenliedes, woran sich der dritte Theil des Gudrunliedes, der Iwein, die politischen und ethischen Sprüche Walther's und eine Auswahl des Freidank schliessen; selbst aus der eigentlichen Minnelitteratur werden einige Beispiele der hervorragendsten Vertreter, etwa des Walther und Neithard v. Reuenthal, sowie einige Marien- und Kreuzlieder ohne Schaden gegeben. Der Privatlectüre fallen die beiden früheren Abschnitte des Gudrunliedes sowie einige Dichtungen Hartmann's, z. B. Erec und der arme Heinrich, der gute Gerhard von Rudolf von Ems und andere anheim; wer sich gut in die Litteratur eingelesen hat, der mag sich auch an Wolfram's Parzival wagen, wenn auch nur unter Beihülfe einer Uebersetzung. — Die Zeit bis zur Reformation wird weder für die Classen- noch für die Privatlectüre viel Material bieten können; um so mehr wird dies bei der Reformationszeit der Fall sein. Schon habe ich mich völlig damit einverstanden erklärt, wenn Dr. Beck (natürlich für die überwiegend evangelischen Schulen) Luther's Schriften zur Lectüre dringend empfiehlt (den Brief an den Adel deutscher Nation, das Sendschreiben an die Bürgermeister und Rathsherren, die Tischreden u. dgl.), Gustav Freytag's Charakteristik Luther's, von der er auch spricht, gehört besser als Ergänzung in den geschichtlichen Unterricht; hieran schliessen sich Schriften Sebastian Brandt's, Johann Fischart's und des trefflichen Hans Sachs. Soweit etwa im 1. Jahre. Ich will nicht zum zweiten Jahre übergehen, ohne eine zweifelnde Frage zu beantworten, die vielleicht manchem Leser dieser Zeilen auf den Lippen schwebt. Wie — fragt man wohl — soll diese grosse Aufgabe bei 3 wöchentlichen Stunden bewältigt werden können? Ich erkläre auf diese Frage, dass ich mich vor jener Aufgabe durchaus nicht fürchte, dass ich sie für leicht zu bewältigen halte, wenn der Lehrer ganz in der Sache steht, wenn er recht zu gruppiren, wenn er Unnöthiges zu vermeiden weiss. Und dann habe ich ja immer betont, dass die Privatlectüre die Ergänzung übernehmen soll. Was aber das Wichtigste ist: ich will für die näher erläuterte Beschäftigung den Löwenantheil von der für den deutschen Unterricht ausgeworfenen Zeit — 2 bis 3 Stunden wöchentlich. Man kann auch dies nicht bedenklich finden, wenn man Folgendes erwägt: Die Lectüre aus der zweiten Litteraturblüthe stelle ich ganz in das zweite Jahr, in welchem sie sich eng an den bezüglichen Unterricht in der Litteraturgeschichte anschliesst, und für alle übrigen

Aufgaben reicht die wenige Zeit aus, welche noch übrig bleibt. Worin besteht diese? Man wird nicht glauben, dass ich die sogenannte philosophische Propädeutik empfehlen werde, welche sich durch die Prima der meisten Gymnasien hinschleppt. Habe ich dieselbe doch bisher nur als Einübung von logischen Formeln kennen gelernt, und die können, ja müssen wir unsern Schülern schenken! Sonst aber bleiben nur noch Dispositions- und logische Uebungen übrig, und für diese reicht grade bei dem bisher vorgezeichneten Wege höchstens 1 Stunde wöchentlich aus. Berücksichtige man nur, dass jene Beschäftigung mit der Litteratur naturgemäss besondere logische Uebungen vollkommen ersetzt, indem fortgesetzt der Ideengang von Schriftwerken zu reproduciren ist, nicht bloss bei Gelegenheit der Classenlectüre, sondern namentlich auch in den zusammenhangenden Vorträgen im Anschluss an die Privatlectüre; und für solche Vorträge bin ich kühn genug sogar noch von der dritten Stunde eine um die andere zu beanspruchen. Der Aufsatz kommt deshalb ja immer noch zu seinem Rechte. Schliesst derselbe sich, wie es nicht bloss von mir gefordert wird, nicht nur an die umfangreiche deutsche Lectüre, sondern auch an den Geschichtsunterricht, ja auch an die Lectüre ausländischer Classiker, also an ganz bekannte Stoffe an, dann reicht, da nur alle Monate ein Aufsatz eintritt, monatlich 1 Stunde zur directen Vorbereitung der Aufsätze und eine zweite Stunde zur Rückgabe vollständig aus. — Es erübrigt die nähere Bestimmung des zweiten Jahres: Hier wird mit dem Geschichtsroman aus dem 30jährigen Kriege, einer wahren Fundgrube in culturgeschichtlicher Beziehung, begonnen, woran sich vielleicht grade hier eine Betrachtung der Volkspoesie anschliessen kann. Dann folgt die Gärungszeit, welche der neuern Litteraturblüthe voranging, stets nach den früher gegebenen Andeutungen zu behandeln, indem an eine kurze, aber lebendige Charakteristik der Zeit die Classen- und Privatlectüre und die Schülervorträge über den Ideengang des Gelesenen sich anschliessen. Bei der neuern Litteraturblüthe wird die frühere Classenlectüre (in der Secunda) wieder aufgefrischt und durch die Meisterwerke, welche reiferes Urtheil und tieferes Verständniss voraussetzen, ergänzt. Und hier reicht die lange Zeit eines Jahres vollständig aus, um nicht nur die prosaischen Werke Lessing's, Goethe's und Schiller's, sondern auch (wie früher bereits empfohlen) Herder's, Fichte's, Jacob Grimm's, Schleiermacher's und

anderer ächtdeutscher Schriftsteller in geeigneter Auswahl heranzuziehen. Die neuste Litteratur kann sicherlich dem spätern Streben der Schüler überlassen werden; denn von der bisherigen Beschäftigung ist als eine der besten Früchte zu erwarten, dass die Schüler Begeisterung für die vaterländische Litteratur gefasst und ein Verlangen gewonnen haben das geistige Leben der Gegenwart kennen zu lernen; dass sie dasselbe richtig zu würdigen wissen, lässt sich nach der bisherigen Beschäftigung mit der früheren Litteratur sicher erwarten, und leicht wird der Lehrer auch Gelegenheit finden ihnen hierzu am Schlusse des Unterrichts noch schätzbare Andeutungen mit auf den Weg zu geben.

Nur zu lange habe ich mich bei dem deutschen Unterrichte aufgehalten; doch die Wichtigkeit des Gegenstandes wird dies rechtfertigen. Ich gehe auf den Geschichtsunterricht über. Als Pflanzstätte vaterländischer Bildung hat die Realschule dem Geschichtsunterrichte eine hervorragende Stellung, zugleich aber auch eine besondere Richtung anzuweisen. Die Geschichte des sogenannten „classischen" Alterthums muss naturgemäss zurücktreten und nur insoweit berücksichtigt werden, als sie für das tiefere Verständniss der neueren und namentlich der vaterländischen Geschichte von Wichtigkeit ist. Die vaterländische Geschichte wiederum hat derartig in den Vordergrund zu treten, dass die Betrachtung der andern europäischen Culturvölker wesentlich sich an dieselbe anschliesst und zur Ergänzung und Erläuterung derselben beiträgt. Ich habe hier sicher nicht den Vorwurf der Einseitigkeit zu fürchten, wenn sogar die Schrift »über nationale Erziehung« — von der warmen Empfehlung Dr. Beck's abgesehen — entschieden fordert, »dass die letzten 350 Jahre deutscher Geschichte den Hauptbestandtheil des geschichtlichen Unterrichts ausmachen, dass auf Grund einer genauen Kenntniss dieser Zeiten ein wirkliches Verständniss der gegenwärtigen realen Zustände angebahnt werden soll.« Man wird mir zugeben, dass diese Concession viel sagen will, nachdem, wie früher erwähnt, vorher die alten Sprachen als Grundlage der deutsch-nationalen Erziehung empfohlen worden sind. Doch zur Sache! Zunächst erkläre ich es als unbedingt nothwendig, dass bereits in den beiden untersten Classen der geschichtliche Unterricht beginnt, und zwar mit der Sagengeschichte, an welche sich kleine historische Gemälde anschliessen müssen. Häufig beschränkt sich dieser sagengeschichtliche Unterricht auf das griechische und römische

Alterthum, und erst neuerdings fand ich zu meinem Bedauern, dass eine — sonst recht treffliche — Zusammenstellung von Dr. Buschmann in Cöln diese Beschränkung theilt. Ich meine, dass die deutschen Sagen nicht nur auch berücksichtigt, sondern sogar als Hauptsache angesehen werden müssen. Da Lesebücher, wie das von Paulsiek, die Sagen des römischen und griechischen Alterthums enthalten, da ausserdem in den lateinischen Uebungsbüchern, welche die Realschulen I. Ordn. und höhern Bürgerschulen brauchen, z. B. das höchst empfehlenswerthe von Dr. Beck, derartige Stoffe bringen, so erfährt der Anfänger genug von den sogenannten „classischen" Sagen, und was er noch nicht erfährt, kann in der Quarta nachgeholt werden. Dagegen ist es geradezu schimpflich, wenn man versäumt den Kleinen schon auf der untersten Stufe die wichtigsten Sagen der eignen Vorzeit zu erzählen und an sie Bilder aus der vaterländischen Geschichte zu reihen. Nicht viel Zeit bleibt für diese Beschäftigung übrig, nämlich wöchentlich 1 Stunde; doch diese Zeit reicht auch aus, wenn die Schülerbibliothek, wie es sein soll, dem Unterricht zur Hülfe kommt. Ich selbst habe diesen Unterricht ausserordentlich gern übernommen und kaum in einem andern grössere Freude gehabt als in ihm. Begonnen wurde mit eingehenden Schilderungen aus dem Cimbernkriege. Dann folgte die Zeit des Armin nach Tacitus, aus dessen Germania auch eine Darstellung von Land und Leuten entlehnt wurde. Der Untergang des Tyrannen Varus, das Gespräch zwischen Armin und seinem Bruder Flavus am Gestade der Weser, das Schicksal der Thusnelda und ihres Sohnes, der tragische Untergang des Armin machten einen tiefen Eindruck auf die jugendlichen Gemüther. Dann folgte eine allgemeingehaltene Schilderung der grossen Völkerbewegung unter ausschliesslicher Hervorhebung der bedeutendsten Persönlichkeiten, wie Alarich's, Geiserich's, Attila's und Theodorich's des Grossen, und nun die grossen Sagenkreise, die Siegfried-, die Gudrun-, die Dietrichsage in eingehender Erzählung; hierauf die mächtige Gestalt Winfried's und Karl's des Grossen; dann Heinrich I. und Otto I., Friedrich Rothbart, Luther, und aus der brandenburgisch-preussischen Geschichte die markige Gestalt des grossen Kurfürsten, Friedrich der Grosse und die nationale Erhebung von 1812 und 1813. Der Beweis liegt mir vor, dass durch richtige Benutzung dieser einzigen Wochenstunde sich unauslöschliche Eindrücke erwecken lassen, denn selbst

mittelmässige Köpfe unter den ganz besonders zungenschweren Mansfeldern konnten nach achttägiger Pause noch recht hübsch wiedererzählen, was ihnen vorgetragen worden war. — In Quarta pflegt nun die alte Geschichte ihr vorläufiges Recht zu finden; hüte man sich dabei aber hier vielmehr zugeben als auf der vorigen Stufe aus der vaterländischen Geschichte. Die wichtigsten Sagen des griechischen Alterthums (Argonautenzug, Trojanerkrieg, Hercules und Theseus und der messenische Krieg reichen meines Erachtens aus); dann die Perserkriege unter Hervorhebung von Miltiades und Themistocles, Pericles, einige Partieen aus dem peloponnesischen Kriege, Epaminondas, Philipp und Alexander; aus dem römischen Alterthum die Sage von der Gründung Rom's, dann die Vertreibung der Könige; Porsenna, Einiges aus dem Ständekampfe; der gallische Brand, Züge aus den Samniter- und punischen Kriegen unter Hervorhebung von bestimmten Persönlichkeiten, wie Papirius Cursor, Hamilcar, Hannibal, Quintus Fabius Maximus, Marcellus und Scipio; dann die Gracchen, Marius, Sulla, Pompejus, Caesar und Augustus. Bei all diesen Einzelheiten muss schon auf dieser Stufe Gelegenheit genommen werden auf Verwandtes wie auf Unterscheidendes in der deutschen Sage und Geschichte hinzuweisen, was keine Schwierigkeiten hat. — Dann folgt in der Tertia eingehende Behandlung der vaterländischen Geschichte in 2jährigem Cursus. Dieselbe wird sich an das treffliche Buch David Müller's anschliessen können. Was in demselben zu ausführlich ist, kann immer doch gelesen werden, und die Lebensbilder bedeutender Gestalten und die Charakteristik grossartiger Zeitabschnitte werden trotz der Ausführlichkeit immer noch von dem Lehrer vervollständigt werden müssen, da der Werth des geschichtlichen Materials für die vaterländische Erziehung natürlich sehr verschieden ist. Zum Glück sind wir jetzt so weit gekommen, dass wir beispielsweise über die lange Reihe der Habsburger Kaiser, von denen just einer wie der andere aussieht, nur flüchtig hinweggehen und dagegen schon früh beginnen die scharf ausgeprägten Charaktere der Hohenzollern näherer Betrachtung zu unterziehen. Schon in der Tertia wird auch das Culturgeschichtliche bei den wichtigsten Perioden Berücksichtigung finden und ausserdem dafür gesorgt werden müssen, dass Bücher wie die der historischen Bibliothek von Henschel in Berlin den Schülern weitere Anregung gewähren. — In Unter-Secunda folgt ein Jahr lang Repetition und

Erweiterung der alten Geschichte — anscheinend eine kurze Zeit für höchst umfangreiches Material, allein in der Realschule die längste, die gewährt werden kann. Die orientalische Geschichte bleibt ganz fort, da der Theil derselben, welcher bei Gelegenheit des Religionsunterrichts und im Zusammenhange mit der griechischen Geschichte vorkommt, ausreicht; das Aeusserste, was geschehen könnte, würde sein, dass der Lehrer sich in kurzer lebendiger Ausführung über den Charakter der ägyptischen, assyrisch-babylonischen und medo-persischen Geschichte ausspricht, bevor er mit den Griechen beginnt. In der griechischen wie in der römischen Geschichte nun treten die Verfassungsverhältnisse und die culturhistorischen Beziehungen mehr in den Vordergrund als die Kriege, was natürlich nicht ausschliesst, dass hervorragende Feldherrn-Gestalten eingehende Würdigung finden. Hier wird es überall höchst wichtig sein im Anschluss an das in der Tertia behandelte Gebiet der vaterländischen Geschichte Vergleichungen anzustellen und dadurch das Verständniss der modernen heimischen Zustände zu fördern; gerade hierdurch wird sich dann auch eine ganze Anzahl von Aufsatzthemen für den deutschen Unterricht ergeben.*) Mit Rücksicht auf die kurz bemessene Zeit erscheint in der Secunda wie in der Tertia ein Lehrbuch sehr wünschenswerth, doch weiss ich keins, das mir behagte. Die aus dem Gymnasialkreise stammenden sind ganz anderen Zielen angepasst, und die zweite Auflage von Knochenhauer (Potsdam), welche ich zu Grunde zu legen suchte, entbehrt, obwohl das Buch sich für Realschulen bestimmt, recht sehr der weisen Stoffbeschränkung, welche dieselben fordern müssen. In Ober-Secunda folgt nun die Geschichte des Mittelalters, an welche sich in der Prima die der neuern und neusten Zeit schliesst. Hier wird neben der Repetition des Tertiapensums

*) Und hierzu eine besondere Bemerkung: Ich bin der Ansicht, dass das Gymnasium seinen Schülern mit Unrecht das Alterthum nur von einer anziehenden Seite zeigt, ihnen Nichts sagt von der sittlichen Verkommenheit, von der wüsten Genusssucht und dem abscheulichen Egoismus, der diese vielgepriesenen Zeiten erfüllt. Die Realschule darf dieser Bahn nicht folgen; sie muss ihren Schülern auch die Kehrseite des sogen. „classischen Alterthums“ zeigen, natürlich bis zu einer gewissen Grenze; und hierdurch wieder wird sie einen erfreulichen Blick auf das eigne Volksleben eröffnen, das, Gott sei Dank! seinem Kern nach gesund ist, wird die Pflichten nahelegen, deren treue Erfüllung solchen Verfall verhindert.

natürlich wieder hauptsächlich eine Erweiterung und Vertiefung desselben beabsichtigt, und es knüpft sich an das Vaterländische fortgesetzt auch das Wichtigste aus der Geschichte der andern europäischen Völker, namentlich der Franzosen und Engländer an. Es knüpft sich an — sage ich — ist also nicht Hauptsache, sondern dient wesentlich dazu die vaterländische Bildung dadurch zu ergänzen, dass das Verhältniss des deutschen Volkes zu den Nachbarn und der Unterschied in der Entwicklung, staatlichen Gestaltung und Cultur erfasst wird. Ich meine, dass auf dem Puncte, auf dem wir uns, Gott sei Dank! jetzt befinden, die bei solcher Behandlung sich von selbst ergebende Vergleichung nicht ungünstig für uns ausfallen kann und wesentlich dazu beitragen muss die Liebe zum Vaterlande zu nähren. — Ist dann das ganze Gebiet der Geschichte, natürlich bis an das Ende des letzten deutsch-französischen Krieges, vollendet, dann wird die noch vorhandene Zeit nicht bloss zur Repetition, sondern auch zur weiteren Erweckung des tiefern Verständnisses für den innern Zusammenhang und die treibenden Momente der Geschichte, zur eingehenden Vergleichung fremder und einheimischer, antiker und moderner Verhältnisse benutzt. — Ich brauche nicht erst zu sagen, dass ich überall dringend wünsche, dass die Schüler angehalten werden zusammenhangend über die bezüglichen Gebiete vorzutragen; im letzten Jahre der Prima muss der vorangegangene Unterricht und die vielseitige Uebung dazu geführt haben, dass der Schüler über jedes bedeutendere historische Thema, das früheren Pensen entspricht, selbst in vergleichender Weise im klaren Vortrage sich verbreiten kann, und zwar mit Verständniss und Urtheil. — Und nun noch Eins. Dr. Beck meint, dass auch andere Fächer die geschichtliche Bildung fördern müssen; er empfiehlt z. B. die französisch geschriebenen Schriften Friedrich's des Grossen zur Classenlectüre im französischen Unterricht. Ich stimme ihm gern bei und nehme hier Gelegenheit Collegen, die dazu Beruf fühlen, aufzufordern jene Schriften durch Schulausgaben leicht zugänglich zu machen.

Die Geographie, zu der ich nun übergehen will, kann sich, wie die Geschichte, nicht ausschliesslich auf die heimischen Verhältnisse beschränken, sie wird gleichfalls fremde Länder berücksichtigen müssen, namentlich solche, deren Bevölkerung eine höhere Culturstufe einnimmt; trotzdem hat jedoch in der Geographie, wie in der Geschichte, das Vaterland eine tiefere und

ausführlichere Behandlung zu beanspruchen, ja es muss auch bei der Betrachtung der fremden Länder für die Beurtheilung der geringeren oder grösseren Wichtigkeit des vorhandenen Materials stets der Massstab in der Bedeutung gefunden werden, welche dasselbe für unser Vaterland entweder schon besitzt oder noch gewinnnen kann. — Schon in dem Elementarunterricht der Sexta wird bei Behandlung der Erdoberfläche Europa und besonders Deutschland in den Vordergrund treten und Zeit gefunden werden müssen, um auch die engere Heimat den Schülern genauer vorzuführen. Dann folgt in der Quinta Europa, wieder mit besonderer Berücksichtigung Deutschland's, nicht bloss in politischer, sondern auch und ganz besonders in physischer Beziehung. Hier wird das Alpengebiet gewissermassen den Mittelpunct der Betrachtung bilden, und an dieses wieder knüpft sich von selbst die oro- und hydrographische Behandlung Deutschland's. Weiter fordern in der Quarta die andern Erdtheile ihr Recht; aber auch bei ihrer Behandlung müssen, abgesehen von vergleichenden Hinweisen auf heimische Verhältnisse, diejenigen Gegenden bereits besonders beachtet werden, in welche deutsches Leben verpflanzt worden ist, oder nach denen hin der deutsche Handel Abzugsquellen gesucht und gefunden hat. Dann folgt in der Tertia wieder das deutsche Vaterland in umfangreichster Behandlung, vor Allem in physischer, dann auch in politischer Hinsicht, zuletzt unter Verbindung beider Gesichtspuncte und besonderer Beachtung der Industrie, des Handels und der Verkehrswege. — Wenn die obersten Classen ihre leider nur sehr beschränkte Zeit wesentlich den fremden Ländern zuwenden, so wird hierbei dadurch, dass die Producte und die Handelsbeziehungen derselben eingehende Beachtung finden, wieder naturgemäss das Vaterland den Punct bilden können, von dem die Betrachtung beginnt und zu dem sie fort und fort zurückkehrt. Man empfiehlt für den geographischen Unterricht ein comparatives Verfahren; nun gut, seien wir ein wenig egoistisch — wir sind es bisher immer zu wenig gewesen! — suchen wir, so weit es immer sein kann, mit den Verhältnissen unsers Vaterlandes die der fremden Länder zu vergleichen; man wird ein solches Verfahren vielleicht als ein gar zu einseitiges hier und da verurtheilen, allein mich schreckt dieser Umstand nicht, da ich oft genug Gelegenheit gehabt habe das Heilsame weiser Beschränkung zu erkennen und überzeugt bin, dass die aus solcher Vergleichung, welche nicht zum Nach-

theile unsers Vaterlandes ausfallen kann, sich ergebenden Resultate der vaterländischen Erziehung gewonnen sind. — Selbstverständlich muss lebhafte Schilderung von Land und Leuten den geographischen Unterricht überhaupt und namentlich den das Vaterland behandelnden fortgesetzt unterstützen, und wie sehr wird dies erleichtert durch ein Werk wie das von Kutzen! Freilich über andere Länder fehlen uns noch gleichbedeutende Schilderungen und dann tritt immer wieder die heikle Frage uns entgegen: wie finden wir Zeit, um so tief in den Gegenstand einzugehen? — Ich muss hier wieder auf Schülervorträge nach der auch in dieser Beziehung wohl geregelten Privatlectüre zurückkommen; bestimmen wir in Classen, welche 2 Stunden für Geographie haben, wöchentlich eine $\frac{1}{2}$ Stunde für diese Vorträge, so lässt sich im Laufe eines Jahres recht viel Interessantes und Wissenswürdiges bieten.

Und nun will ich einen Punct noch erwähnen, der eigentlich selbstverständlich ist, — das Kartenzeichnen. Dasselbe wird in den unteren und mittleren Classen meiner Ansicht nach am besten fortgesetzt in der Classe unter Anleitung des Lehrers betrieben, indem der Lehrer an der Wandtafel die Skizze entwirft, welche die Schüler im Diarium nachzeichnen. Ein solches Bild erweitert sich fortgesetzt mit den zunehmenden Kenntnissen. An ein Flussgebiet schliessen sich die Gebirge, dann die Länder und Städte, an die so vollendete Skizze eine neue. Und namentlich in Betreff des deutschen Vaterlandes muss der Schüler dahin gelangen jederzeit die Skizze von einem der Natur nach in sich abgeschlossenen Theile genau entwerfen zu können.

Nachdem ich diejenigen Gegenstände, welche für die vaterländische Erziehung besonders wichtig sind, eingehender besprochen habe, werde ich nun in dem Kreise der übrigen Unterrichtsfächer und in dem Organismus der Schule überhaupt noch Umschau nach weiteren Mitteln, die zur Förderung vaterländischer Erziehung geeignet sein könnten, halten müssen. Zunächst eine Bemerkung über den Religionsunterricht. Nach einem früher angeführten Satze des Dr. Beck, dem wir beipflichten müssen, hat das deutsche Leben auch in der Kirche seine eigenartige Gestaltung gewonnen, und diese der Jugend lebendig vor die Seele zu führen, muss selbstverständlich auch als eine hochwichtige Aufgabe der nationalen Erziehung unserer Realschule betrachtet werden. Ich brauche nicht erst zu sagen,

dass ich diese kirchliche Gestaltung, wenn ich sie als deutschnational betrachten soll, frei, völlig frei denke von ausserdeutschen Einflüssen: doch aus Rücksicht auf die tiefgreifenden Kämpfe der Gegenwart, welche hier zu berühren wohl nicht recht zweckmässig ist, will ich nicht über diese Bemerkung hinausgehen.

Auch sonst dürften sich wohl noch Mittel finden lassen, um wenigstens indirect die vaterländische Bildung zu fördern. Es gab eine Zeit, da man sich lediglich durch fremdsprachlichen Unterricht im Deutschen glaubte ausbilden zu können, und dass bezüglich der beiden alten Sprachen dieser Standpunct wenigstens z. Th. noch getheilt wird, hat uns die Schrift „über nationale Erziehung" bewiesen, wenn dieselbe in dem Lateinischen und Griechischen die Hauptgrundlage der vaterländischen Bildung erblickte. Wir verwerfen diese Ansicht selbstverständlich als eine gradezu naturwidrige, allein das möchte ich doch annehmen, dass bei rechter Behandlung des fremdsprachlichen Unterrichts, des Lateinischen wie des Französischen und Englischen, viel zur Förderung der vaterländischen Erziehung geschehen kann. Schon im Allgemeinen muss ich erklären, dass dieser Unterricht uns doch keineswegs, wenn er uns in die Sprachen und Litteraturen fremder Völker einführt, dem heimischen Geistesleben entfremden, sondern unsern Geist nur bereichern und befruchten und so zu tieferem Verständnisse und grösserer Würdigung der eigenen Litteraturschätze hinleiten soll. Aber noch mehr: Wissenschaftliche Sprachvergleichung gehört nicht in die Schule, wohl aber, glaube ich, kann, ja soll in dem grammatischen Unterrichte der fremden Sprache die Gelegenheit nicht verschmäht werden auf verwandte oder besonders abweichende Bildungen der Muttersprache aufmerksam zu machen; nicht minder soll bei der Lectüre von ausländischen Litteraturwerken erklärend und vergleichend auf verwandte oder sehr verschiedene Behandlungen derselben oder ähnlicher Stoffe in der deutschen Litteratur hingewiesen werden; naturgemäss wird dies bei dem deutschen Unterrichte bezüglich der fremden Litteraturen auch geschehen können, doch mit Rücksicht auf das allgemeine Ziel des Realschulunterrichts muss ich das zuerst genannte Verfahren hier in höherm Grade betonen. Ich stehe zu den fremden Sprachen, wie ich offen gestehe, nicht in dem unmittelbaren Verhältnisse als Fachlehrer, sondern nur in demjenigen des

Realschulpädagogen im Allgemeinen, daher erlaube ich mir hier nur eine Andeutung zu machen, die, wie ich glaube, einige Beachtung verdient.

Weiter kann ich nicht unterlassen auf die Frage: wie lässt sich die deutsch-vaterländische Erziehung, die für den höhern Knabenunterricht vorzugsweise der Realschule zufällt, am besten heben, — noch eine besondere Antwort zu geben; dieselbe betrifft die Vorbildung der Realschullehrer. Ich selbst bin wie die meisten Realschulmänner durch das Gymnasium gegangen, wenn gleich ich, was mehr zufällig ist, nur den obersten Classen angehörte. Ein Zufall, ich will es so nennen, führte der Realschule mich zu, der ich jetzt mit ganzer Seele angehöre. Aber nun frage ich: darf der Zufall unsere Bildungsanstalten mit Lehrern versorgen? Darf die Realschule auf diejenigen Kräfte warten, die dem Gymnasium gerade — man verzeihe mir den Ausdruck! — entbehrlich sind? Nimmermehr! Sollte es so sein, dann müssten die Aufgaben der Realschule dieselben, vielleicht sogar unbedeutender sein als die des Gymnasiums, — und gegen solche Anschauungen noch zu protestiren, erscheint nach dem bisher Gesagten für mich sicherlich unnöthig. Musste ich doch das Hauptziel des Realschulunterrichts in der deutsch-vaterländischen Bildung suchen und dieserhalb einen nicht unwesentlichen Gegensatz desselben zu demjenigen des üblichen Gymnasialunterrichts annehmen. Ein jeder von uns konnte nur allmählich aus dem einseitigen Anschauungskreise heraustreten, in welchen der Gymnasialunterricht ihn gebannt hatte, nur allmählich zu einem Realschulpädagogen heranreifen, und wenn man sich ernstlich prüft, dann wird man vielleicht bekennen müssen, dass man noch immer nicht vollständig genug den Gymnasialzopf losgeworden ist. Unter solchen Umständen könnte die Realschule ausserordentlich gewinnen, wenn sie für alle Gegenstände ihres Unterrichtskreises sich ihre Lehrer selbst vorbilden dürfte, ausserordentlich namentlich gewinnen in Beziehung auf die ihr gestellte Aufgabe der nationalen Erziehung. Glücklicher Weise dürfen wir in Preussen schon jetzt auf der Realschule vorgebildete Lehrer für Mathematik, Naturwissenschaften und neuere Sprachen erwarten, und ich verspreche mir von diesem Umstande gewiss nicht mit Unrecht die Möglichkeit, dass der neusprachliche Unterricht in erhöhtem Masse die von mir gewünschte indirecte För-

derung der vaterländischen Erziehung wird leisten können. Aber wir bedürfen auch für andere Fächer solcher Lehrer, die in jeder Beziehung der Realschule angehören, namentlich für den bedeutsamen Unterricht in der deutschen Sprache und Litteratur sowie in der vaterländischen Geschichte und Geographie — also für diejenigen Fächer, welche die Realschule in den Vordergrund stellt, das Gymnasium vernachlässigt; fordern wir also energisch, fordern wir im Interesse der vaterländischen Bildung das Recht uns alle unsere Lehrer selbst erziehen zu dürfen.

Bevor ich meine Ausführungen schliesse, drängt es mich noch einen Punct zu berühren, der vielleicht wichtiger ist, als es scheint. Unsere deutsche Geschichte, besonders die neueste, ist so ausserordentlich reich an grossen Ereignissen, dass in ihrer Vorführung die kräftigste Anregung des Nationalgefühls gefunden werden muss. Und doch ist für sie im Lehrplane nicht so viel Raum, wie wir wünschen müssen. Suchen wir also ausserhalb des Lehrplans Gelegenheit dieselbe unsern Schülern vor die Seele zu führen, knüpfen wir an die Wiederkehr grossartiger Ereignisse der nationalen Geschichte sowie an die Geburtstage solcher Männer, auf welche wir vorzugsweise stolz zu sein berechtigt sind, kleine Gedenkfeierlichkeiten. Die Wiederkehr des 2. Septembers hat in diesem Jahre bewiesen, dass die Sympathieen unsers Volkes diesem Tage vorzugsweise zugewendet sind, er ward fast allgemein mit Begeisterung begangen. Feiern wir ihn in der deutschen Realschule als Hauptnationalfest auf würdige Weise. Ich selbst habe nun bereits zweimal am Vorabende dieses Tages mit den Schülern einen Festzug auf eine benachbarte Höhe unternommen, um dort unter Gesang ein stattliches Freudenfeuer zu entzünden und bei den Flammen desselben auf die Bedeutung des Tages nicht etwa bloss in militärischer Beziehung, sondern namentlich auch für die Wiederaufrichtung des deutschen Reiches mit kurzen Worten hinzuweisen; und hieran schloss sich ein Fackelzug. Am Nachmittage des 2. Septembers folgte eine Schülerbelustigung durch Tanz und Spiele. Ich meine, dass eine solche Form der Feier nicht zu weit geht, und dass dieselbe nicht ohne nachhaltigen Eindruck auf die jugendlichen Gemüther bleiben kann. Unsere Schulzeit freilich floss einst ohne derartige Unterbrechungen langweilig still unter griechischen und lateinischen Extemporalien und Exercitien dahin! —

Aber ich begnüge mich mit diesem einen Tage nicht. Es muss auch das Gedächtniss anderer aufgefrischt werden. Den Geburtstag des Kaisers feiern wir wohl ziemlich allgemein durch Gesänge, Schülervorträge und die Festrede eines Lehrers; fügen wir dazu Erinnerungstage aus der nationalen Erhebung der Freiheitskriege (Tage wie die von Leipzig und Waterloo), vergessen wir nicht den Tag der Wiederbegründung des deutschen Reichs, den Friedensschluss nach dem letzten schweren Kriege, die Geburtstage unserer grössten Dichter, Denker und Staatsmänner, und in dem engern Vaterlande Tage aus der Zeit Friedrich's des Grossen und des grossen Kurfürsten (Rossbach, Leuthen, Fehrbellin). — Vielleicht befürchtet man, dass die vielen Feierlichkeiten den Ernst der Schule stören und es nicht recht zur angestrengten Arbeit kommen lassen, und deshalb muss ich noch kurz hervorheben, wie ich mir die genannten Feierlichkeiten denke. Bei den bedeutenderen derselben muss von der letzten Vormittagsstunde ein Theil genommen werden dürfen, die ganze will ich gar nicht verlangen. Die Schüler versammeln sich in der Aula; die Strophe eines passenden Chorals leitet die Feier ein, einige wenige Worte des Directors oder des Geschichtslehrers erinnern an die Veranlassung der Feier, und diese gipfelt dann in angemessenen Vorträgen der Schüler, poetischen wie prosaischen. Tritt der Gedenktag in seiner Bedeutung hinter andern zurück, so genügt, dass nach der allgemeinen Frühandacht von einem Lehrer kurz an denselben erinnert wird; oder dass an Anstalten, welche keine gemeinsame Andachten haben, von dem deutschen oder dem Geschichtslehrer in den einzelnen Classen auf denselben hingewiesen wird. Denn schon durch solche wird dem Knaben allmählich zum vollen Bewusstsein gebracht, dass er einem Volke angehört, welches alle Ursache hat auf seine Geschichte stolz zu sein; er wird mehr und mehr für die Pflicht erwärmt werden der nationalen Vergangenheit sich würdig zu erweisen.

Doch ich eile zum Schlusse. Wohl weiss ich, dass ich Vieles gesagt habe, was sich von selbst zu verstehen scheint, Manches auch, was Widerspruch herausfordern wird; bei Anderem hinderte mich die gebotene Kürze die tiefere Begründung meiner Ansichten zu geben; Alles in Allem aber, hoffe ich, wird das Gesagte dazu gedient haben eine kleine Anregung für eine un-

serer wichtigsten Aufgaben, wenn nicht für die wichtigste, zu bieten, und dies genügt mir. Gott sei Dank! hat es unter den Realschulpädagogen bisher weniger als in irgend einem andern Collegenkreise an ernstlichem Ringen nach Vervollkommnung in der erziehlichen Wirksamkeit gefehlt, so dass wir hoffen dürfen, dass die Realschule mehr und mehr auch die hohen Aufgaben der vaterländischen Erziehung zur Verwirklichung bringen wird. Das Verdienst, welches unsere moderne Bildungsanstalt hierdurch um den deutschen Nationalstaat sich erwirbt, wird natürlich allmählich mehr als bisher anerkannt werden, insbesondere auch dadurch, dass der Staat den Stadtgemeinden und Corporationen bei der Begründung von Realschulen bereitwillig beisteht, statt, wie es öfter vorgekommen ist, solche Begründungen zu erschweren oder nach der gymnasialen Seite hin umzugestalten.

II. Recensionen und Anzeigen von Büchern.

A. Litteratur über die Realschulfrage.

Aus der ästhetischen Pädagogik. Sechs Vorträge von Bruno Meyer. Berlin, Verlag von Gebr. Pätel. 1873. (1 Thlr. 24 Gr.)

Es ist nicht das angenehmste Geschäft, das der Unterzeichnete mit der Anzeige und Beurtheilung der zur Realschullitteratur gehörigen Schriften übernommen hat; denn dieselben Thatsachen und Wahrheiten wieder und wieder vorzutragen ist nicht gerade angenehm; dieselben Hallucinationen und Unwahrheiten wieder und wieder zu beleuchten ist auch nicht sonderlich kurzweilig. Indess auch dazu muss sich der Eine und Andere hergeben; und bringt diese Arbeit auch nicht viel Freunde, nun — viel Feind' viel Ehr'. Mögen es die Freunde der Realschule, deren Schriften — ein kleiner Berg — vor mir liegen und die kurz zu besprechen ich hoffte diesmal Zeit und Raum zu haben, nicht übel nehmen, wenn ich die Besprechung abermals hinausschiebe. Mögen mir Sallust's Worte bei ihnen zur Entschuldigung dienen: »In re publica multo praestat benefici quam malefici immemorem esse; bonus tantummodo segnior fit, ubi neglegas, at malus improbior.« Der Vorliebe für römisches Wesen und römische Staatsweisheit werde ich damit hoffentlich nicht verdächtig werden.

Wer mit der Entwicklung des Realismus und der Realschule nur ein wenig bekannt ist, weiss, dass die Dinge und die Anschauung der Dinge, dass die Bildung des Auges, des Formen- und Schönheitssinnes darin eine grosse Rolle spielen; jeder Unterricht sollte von der Anschauung ausgehen oder unterstützt werden. Ausser Modellen von Maschinen, Gebäuden, Bussolen enthielt die Sammlung der Kgl. Realschule in Berlin »verschiedene Portale mit toskanischen, dorischen, ionischen, korinthischen und römischen Säulen, gothischen und altdeutschen Gewölben u. dgl., Wappensammlungen — — — und, zur Erläuterung der lateinischen Schriftsteller und zu besserem Verständnisse der Alterthümer überhaupt, einen vollständigen römischen Triumphzug« u. s. w. (Schulz, Gesch. d. Kgl. Realsch. zu Berlin 1857. S. 41.) Altmeister Spilleke fordert (Schulschr. S. 78), dass »in der Bürgerschule die reale Richtung und der künstlerische Bildungstrieb gepflegt und alles dasjenige gelernt wird, wodurch auch das äussere Leben eine höhere, veredelte und sittliche Gestalt gewinnen kann«; und (a. a. O. S. 82): »da alle Cultur in ihrer höchsten Bedeutung nichts Anderes ist als der Sieg der Form über den Stoff, da wir nach dem Masse, in welchem dieser Sieg gelungen ist, die Stufe bestimmen, bis zu welcher sich dieselbe unter einem Volke erhoben hat, und darum es desto höher stellen, je weniger das rohe, bloss sinnliche Bedürfniss durch den allgemeinen Verkehr befriedigt werden soll, sondern je mehr selbst das ursprünglich bloss Sinnliche auch an der Idee des Schönen Theil nimmt, so dass von dieser Seite betrachtet, das Schöne, in welchem sich aber eben die vollkommenste Durchdringung der Form und des Stoffs offenbart, als das letzte Ziel aller Cultur angesehen werden muss: so ist die Bildung des Sinnes für die Form eine wesentliche Aufgabe für die Bürgerschule. Dieses ist die Bedeutung des Unterrichts im Modelliren und Zeichnen, wozu auch zum Theil das Schreiben gehört.« Und (S. 114): »Da es der Sinn für die Form überhaupt ist, welcher durch diesen Unterricht geübt werden soll, so scheint es keinem Zweifel unterworfen zu sein, dass das freie Handzeichnen vorherrschend getrieben werden müsse. Manche haben zwar dagegen eingewandt, es sollten ja in der Bürgerschule keine Künstler gebildet werden, und deshalb sei es hinreichend den Unterricht in derselben bloss auf das Zeichnen mit Zirkel und Lineal zu beschränken, zumal da zu jenem ein besonderes Talent gehöre, worauf bei der Mehrheit nicht gerechnet werden könne; indess in einem gewissen Sinne soll allerdings auch die Bürgerschule Künstler bilden, insofern nämlich alle bürgerliche Thätigkeit immer mehr Kunst werden soll, so dass gerade in dieser Hinsicht Geschmacksbildung zu den Hauptaufgaben gehört, welche die Bürgerschule zu lösen hat. Aus diesem Grunde ist es auch gar nicht zu bezweifeln, dass ein grosser Theil von denen, welche ein bürgerliches Gewerbe

treiben, viel sauberere, zierlichere und geschmackvollere Arbeiten liefern würden, wenn in ihnen theils durch das Anschauen, theils durch das Nachbilden von Kunstwerken früh schon der Sinn für Ebenmass und Schönheit der Formen geweckt worden wäre. Allein zu leugnen ist freilich nicht, dass unsre Schüler sich in Beziehung auf diesen Gegenstand noch in einem höchst unvollkommenen Zustande befinden.« — Da unsere Schüler sich auch heut noch nicht in vollkommenem Zustande befinden, so hoffte ich von dem Kunstfreunde und Kunstkenner Herrn Bruno Meyer zunächst für mich Belehrung und Förderung, und durch eine Besprechung seines Buches an dieser Stelle meinte ich ihm Freunde und unsern Schulen Besserung gewinnen zu können. Aber diese Hoffnung ist arg getäuscht worden. Statt frischer, anregender Gedanken finde ich Phrasen, statt Freundschaft für die Realschulen und statt des Strebens ihnen zu helfen, dass ihre Grundgedanken auch im Aesthetischen zur Wahrheit werden, die bitterste Feindschaft und eine Verurtheilung der Realschüler, wie sie schärfer, aber zum Glück auch lächerlicher, sich kaum in den akademischen »Gutachten« findet. Eine Besprechung könnte daher ohne Schaden für unsere Schulen unterbleiben, wenn nicht der Verf. sich damit breit machte, dass er aus langjähriger Beobachtung als Realschullehrer urtheile, und wenn es nicht Gimpel gäbe, die auf diese Leimruthe gehen. Stillschweigen könnte hier leicht für Zustimmung gelten.

Der erste (einleitende) Vortrag S. 1—32 handelt von der »Stellung und Wichtigkeit des Aesthetischen als Erziehungsmittel und Unterrichtsgegenstand.«

Durch seine kunstwissenschaftlichen Studien einerseits und seine pädagogische Thätigkeit glaubt sich der Verf. besonders für diesen Gegenstand berufen. Seine kunstwissenschaftlichen Studien hätten sich in den letzten Jahren nicht unerheblich erweitert und seine Auffassung vertieft. »Ob ich aber ein Gleiches von meiner Einsicht in die Wissenschaft der Pädagogik aussagen kann? Fast bezweifle ich es. Was ich meinen Beobachtungen hinzugefügt, was in meinen Ansichten corrigirt und modificirt, befestigt und bestätigt habe, das ist mehr — und fast ausschliesslich — das Resultat zufälligen Findens durch einen für den Stoff einmal geweckten Sinn als systematischen Suchens in der Absicht das ganze Gebiet überblickend zu beherrschen.« So der Verf. recht naiv über sich selbst S. 2 u. 3. Die nachfolgenden Betrachtungen bestätigen dies Urtheil nur zu sehr. S. 4 heisst es: »Die Pädagogik lehrt die Mittel den Menschen zum Menschen zu machen. Kein (??) anderes Geschöpf ausser dem Menschen bedarf einer Anleitung und Vorbereitung dazu nach den Anforderungen seiner Gattung zu leben; nur der Mensch muss erst wahrhaft zum Menschen gemacht, zur Humanität d. h. zur Menschheit in ihrer höchsten, reinsten Form herangebildet werden.« Diese Phrase von der Humanität, die im

vorigen Jahrhundert auf den Markt kam, findet noch immer willige Käufer. Aber worin diese »Menschheit in ihrer höchsten, reinsten Form«, eigentlich besteht, das hat noch kein Weiser, auch Herr Meyer nicht, gesagt. Dass jedes Volk seine Art für die vollkommenste und beste hält, wusste schon der alte Herodot (s. 3,38); dass jeder Mensch auf eigene Art die Menschheit darstellen soll, legt Schleiermacher in seiner Ethik und seiner Erziehungslehre dar; universelle (oder identische) und individuelle Erziehung müssten in einander verwachsen. Spilleke (Schulschr. S. 11): »Geht alle Entwicklung in der Geschichte der Völker auf etwas Anderes hinaus als auf ein immer mehr persönliches Menschwerden dieses allgemein Menschlichen? Kann daher auch die Erziehung und Bildung des Einzelnen, in welchem das allgemeine Welt- und Lebensprincip sich immer wieder abspiegeln muss, auf etwas Anderes hinausgehen, als dass das Allgemeine immer mehr ein Bestimmtes werde? — Wie abenteuerlich würde es einem Griechen vorgekommen sein, wenn man ihm zugemuthet hätte das rein Menschliche formell in seinen Kindern entwickeln zu wollen? Nein, in dem Staate und für den Staat erzogen sie die Jugend« u. s. w, Jahn (deutsches Volksthum S. 15): »Nirgend erscheint die Menschheit hienieden abgesondert und rein; immer wird sie uns durch Volksthümer vorgestellt und vertreten. In den Volksthümern liegt jedes Volkes besonderer Werth und sein wahres Verdienst für das Wettstreben zur Menschheit.« Ansätze zu dieser Anschauung finden sich auch bei Hrn. M. (S. 6), aber allzu bald bricht die Humanität wieder siegreich hervor, und auf S. 37 wird der »Kosmopolitismus des Humanitätsideals für die moderne Menschheit als Bildungsziel angenommen.« Verlüdertes Weltbürgerthum in unsrer Zeit des Nationalitätsprincips predigen, das ist doch etwas stark; aber toll wird es dadurch, dass S. 58 von Schiller's und Lessing's Bestrebungen durch das Theater den Nationalitätsgeist zu wecken gesprochen und dabei geklagt wird, dass unsre nationalen Dichter in den Schulen so schmählich vernachlässigt werden.

Nach einer oberflächlichen Erläuterung des Begriffes Bildung bemüht sich der Verf. darzulegen, dass ästhetischer Genuss zur höchsten Sittlichkeit führe. »Das Wesen des ästhetischen Genusses ist Hingabe, Selbstentäusserung, uneigennützige Liebe« (S. 21, vgl. S. 47). Dass die Liebe uneigennützig sei, muss ich bekennen, ist mir neu. Das mag wohl daran liegen, dass ich früher mich mit Spinoza beschäftigt und seine Ethik noch nicht vergessen habe. »Videmus quod, qui amat, necessario conatur rem, quam amat, praesentem habere et conservare.« (Eth. III, 13. Schol.) »Selbstsucht und Eigenwillen zu brechen, das ist die schwere Aufgabe der sittlichen Erziehung, selbstlose Liebe und sittlichen Willen an ihre Stelle zu setzen das Ziel.« Gott bewahre meine Kinder vor solchem Pädagogen, der die natürlichen Triebe brechen, statt

veredeln will! Was ist der Mensch ohne diese Affecte? — Aber das nennt Hr. Meyer bilden! — Dass das Aesthetische im Unterrichte überhaupt, besonders bei der Lectüre der Schriftsteller arg zurücktritt, ist leider nur allzu wahr. Dass aber Hr. M. mit dieser Klage (S. 25) mit beiden Beinen in den Realismus, zunächst den philologischen, gesprungen ist, weiss er wohl selbst nicht. Dem Verf. auf all seinen Gedankensprüngen zu folgen wird Niemand von mir nach diesen Proben erwarten.

Der zweite Vortrag handelt über »Sprache und Litteratur«. Die Sprache an sich schon solle ästhetisch behandelt werden. Wie das zu machen sei, darüber giebt der Verf., wie er meint, recht klare Auseinandersetzungen. Ich bedaure ihn und seine Methode nicht verstanden zu haben, wie viel ich mich auch mit Sprachlehrmethoden beschäftigt habe. Was über die Litteratur gesagt wird, geht über Gemeinplätze nicht hinaus. Der dritte Vortrag handelt von der Musik. »Die Kunst der Töne ist bekanntlich das Kreuz der Aesthetiker gewesen und ist es bis zur Stunde noch.« Ich bin um so weniger geneigt dies Kreuz zu heben, da ich wie mancher Andere von Musik nichts verstehe. Darin stimme ich bei, dass die Claviertrommelei in unsern Miethscasernen eigentlich polizeilich untersagt oder auf wenige Tagesstunden beschränkt werden sollte. — Der vierte Vortrag von den »künstlerischen Lebensformen« in Gang, Tanz, Turnen enthält viel Wahres und Gutes. S. 119 spricht der Verf. die Hoffnung aus, dass durch »zweckmässige körperliche Erziehung sich ein eigenthümliches modernes Schönheitsideal entwickeln wird, welches die erhabene Strenge des griechischen Idealkopfes in lebendigeren Fluss setzt und die ernste Ruhe, aber auch Leere des antiken Menschheitsideals mit dem Reichthum des Gehaltes einer neuen Zeit erfüllt zeigt.« Im fünften Vortrage: »Die Werke der bildenden Kunst; die Kunst im Handwerke; die selbstthätige Uebung in den Künsten« und im sechsten: »Die ästhetische Pädagogik gegenüber der Praxis« entpuppt sich Hr. Meyer als Realist. Was er Gutes sagt, trifft mit den Worten, die ich oben aus Spilleke und Schulz angeführt habe, meist überein. Wenn Hr. M. S. 185 eine Sammlung von Unterrichtsmitteln für die ästhetischen Dinge und S. 186 ff. bessere Vorbildung fürs Lehramt fordert, so wird es ihn hoffentlich nicht unangenehm berühren, dass ähnliche Forderungen von mir, dem schlichten Realschullehrer, aufs dringendste gemacht sind, und dass die Versammlung der Realschullehrer in Gera dahin zielende Beschlüsse gefasst hat.

Herrn Meyer's Anschauungen über die Realschule aber sind zu charakteristisch, als dass sie nicht ganz hier sollten wiedergegeben werden. Sie finden sich in einer Anmerkung S. 250. Wer von Naturwissenschaftlern sich eine vergnügte Viertelstunde machen will, dem sei auch die Auseinandersetzung S. 215 ff. über die Naturwissenschaften und ihren Bildungswerth

angelegentlichst empfohlen. Ueber die Realschule selbst aber sagt Hr. M. Folgendes: »Ich bin ein ganz entschiedener Gegner der Realschulen, nicht nur in dieser letzterwähnten Beziehung,*) sondern überhaupt. Die Realschulen sind die schlechteste Art von höheren Lehranstalten, die in Preussen existirt,**) und nicht aus irgend einer in ihrer Praxis***) und in ihrer Leitung liegenden Schuld, sondern in nothwendiger Folge ihrer Organisation: eine Anstalt, die in wenig über dreissig wöchentlichen Lehrstunden neben einander 12—13 verschiedene fast durchweg als gleichwichtig betrachtete Lehrgegenstände behandeln soll, ist als Bildungsanstalt eo ipso ein todtgeborenes Kind;†) es kann in ihr im günstigsten Falle nur etwas gelernt, d. h. ein mehr oder minder umfangreiches Wissen von Einzelheiten erreicht werden. Das ist aber an und für sich keine Bildung und garantirt im mindesten nicht die Schulung des Geistes mit seinem Inhalte arbeiten zu können. Diese Fertigkeit ist in der That, wie ich mich in jahrelanger Beobachtung unerschütterlich überzeugt habe, bei den Realschülern in äusserst geringem Grade entwickelt††) — und zu entwickeln.†††) — Ich kann mir nicht versagen, hier an das

*) Nämlich der Gleichstellung der Realschulen mit den Gymnasien gegenüber den Universitätsstudien. (Red.)

**) Das ist doch in der That zu stark! Das sollen Männer, die für ihre deutsche Schule, für die Realschule, begeistert sind, sich ohne Weiteres von einem trotz seiner »Praxis« (pag. 157), wie sich gleich zeigen wird, vollkommen Unberufenen sagen lassen?! Nein, nein, Herr Bruno Meyer, so billig, wie der College Beck es scheinbar wollte, so ohne Antwort kommen Sie bei uns nicht weg. Wir machen keine Reverenz vor einem Hute, der nur auf einer Stange steht. Wir werfen diese Stange um und strafen Ihre Keckheit, ganz wie sie es verdient. Wer seine Fahne verlässt und nachher ganz ohne Anlass auf sie schmäht, kann Anderes von treu gebliebenen Genossen nicht erwarten.

***) Wie weit Herrn B. Meyer's eigene Praxis ohne »Schuld« war, deutet er anscheinend selber an, indem er 13 Zeilen später sagt, dass er, »jahrelang beobachtet« habe, von ernster, sachverständiger und angestrengter Arbeit aber Nichts erwähnt.

†) Im Gymnasium: Religion, Deutsch, Latein, Griechisch, Französisch, (Englisch, Hebräisch), Mathematik, (Rechnen), Geschichte und Geographie, Naturgeschichte, Physik, Schreiben, Zeichnen, Gesang und nach den neuesten Conferenzen auch noch Chemie und mathematische Geographie — macht zusammen, Herr Meyer? (Red.)

††) Hr. Meyer spricht natürlich nur von den Realschülern, die er kennt, d. h. von denen, die das fragliche Glück genossen haben »jahrelang« von ihm »beobachtet« zu werden, ob auch unterrichtet, erzogen, gebildet und geübt, sagt uns Hr. Bruno Meyer nicht. (Red.)

†††) Natürlich, wenn man mehr beobachtet als arbeitet! Es wiederholt sich hier die tägliche Erfahrung, dass, wenn eine Arbeit verpfuscht wird, Manche die Schuld nur in dem Material und in dem Handwerkszeug (Schule, Schülern und Lehrmitteln) suchen. Solche Realschulmänner sind allerdings »die schlechteste Art von höheren Lehrern, die in Preussen existirt«, und zwar nicht nur aus voller »in ihrer Praxis und in ihrer Leitung liegender Schuld«, sondern auch »in nothwendiger Folge« sei's mangelhafter Sachkenntniss, sei's schwacher Fachbegabung oder zu geringer Gewissenhaftigkeit. Dergleichen Männer haben kein Recht in einer Sache mitzureden, von der sie Nichts verstehen, für welche sie kein Herz haben,

S. 175, Z. 13 v. u. Gesagte zu erinnern;*) die Realschulbildung ist ihrer Natur nach von dem dort Geforderten das reine Widerspiel. —

»Zu jener unheilvollen Ueberbürdung ihres Lehrplanes ist die Realschule durch eine ungerechtfertigte Nachgiebigkeit — die übrigens von Anfang an nur für ein Experiment erklärt wurde! — gegen die verderbliche Lehre gekommen, dass die höhere Bildungsanstalt materiell für möglichst viele Berufsarten des Lebens vorbereiten und nicht bloss einseitig — wie man den Gymnasien vorwarf — einer Fachwissenschaft, der Philologie, vorarbeiten müsse. In ersterer Hinsicht liegt der verhängnissvolle Irrthum des pädagogischen Dilettantismus**) vor, dass eine Bildungsanstalt ohne Schaden für ihre eigentliche Aufgabe zugleich die Arbeit einer Fachschule (zwar nicht für ein Fach, sondern für mehrere, dafür auch nicht ganz, sondern nur theilweise) leisten könne und demzufolge müsse; ein Irrthum, auf den schon in der Anmerkung zu S. 24, Z. 10 hingewiesen ist.***) In der zweiten Beziehung verkennt man vollständig die wirkliche Sachlage, und hält die Beschäftigung des Gymnasiums mit Gegenständen, die um ihrer eminent bildenden Kraft willen erwählt worden sind, für eine Vorbereitung auf die wissenschaftliche Behandlung derselben Gegenstände. Wer sich diese Verwechselung zu Schulden kommen lässt, weiss entweder nicht, was auf dem Gymnasium getrieben wird, oder er hat keine Ahnung von der Philologie

---

an der sie schwerlich je im vollen Sinne des Wortes gearbeitet haben. Jacob. 2, 1. »Unterwinde sich nicht Jedermann Lehrer zu sein!« (Red.)

*) »Das Gedächtniss muss in grossem Umfange abgelöst werden durch das Verständniss, mit weittragenden Gesichtspuncten (was heisst das? Red.) muss der Gebildete in gleicher Gewandtheit umzugehen wissen wie sonst mit Einzelheiten, der Zusammenhang der Kenntnisse ist so wichtig geworden wie die Kenntnisse selber: neue Lebensverhältnisse fordern von dem kenntnissreicheren Manne (die Schulen haben es mit Knaben und Jünglingen zu thun. Red.) einen festeren, gleichmässigeren Charakter, eine ganz harmonische Entwickelung seiner Kräfte und Fähigkeiten, damit ihn die mannichfaltigen Lagen vorbereitet und zum Wirken munter und geschickt treffen.«

**) Wozu rechnen Sie die Thätigkeit eines Lehrers, der »jahrelang beobachtet«, wo rastlos und gewissenhaft gelehrt, geübt, gebildet werden muss, Herr Bruno Meyer? (Red.)

***) Diesen »Irrthum«, Hr. Bruno Meyer, theilt kein Realschulmann, kein Mann, der unsre Schule aus Erfahrung gründlich und nicht bloss aus »Beobachtung« nur oberflächlich kennt. Die Realschule will, wenn Sie es wissen wollen, für keine einzige »Berufsart materiell vorbereiten«, will »die Arbeit« keiner einzigen »Fachschule zugleich mit der ihrigen leisten«: sie will vielmehr geistig befähigen zu jeglichem Beruf im Dienst des Vaterlandes und der neuen Zeit, will Jünglinge erziehen, die »Deutschland, Deutschland über Alles« nicht bloss zu singen nein auch mit Werk und Wort thatsächlich zu bewähren wissen; und dass sie dies erreicht, besser erreicht als die verschwundene »Lateinschule«, zeigt deutlich und unwiderlegbar das heutige Gymnasium, das jede einzelne seiner Reformen der Concurrenz und dem Sauerteige der Realschule verdankt. Wir weisen also jenen »Irrthum« als eine Unterschiebung auf das entschiedenste zurück. (Red.)

als Wissenschaft. Ich habe z. B. naturwissenschaftliche und mathematische Collegia (nicht Publica!), die ich in meinen ersten Semestern gehört, mit meiner »einseitigen« Gymnasialbildung sehr gut verstanden. Einen meiner Freunde aber, einen talentvollen Menschen, einen ausgezeichneten Schüler, jetzt einen mit Recht sehr geschätzten Philologen, habe ich vier Wochen nach seinem Abiturientenexamen in Verzweiflung aus einem Colleg von Moriz Haupt rennen sehen: ihm wurde »von alle dem so dumm.«*)

»Die höhere Bildungsanstalt comme il faut hat eben grundsätzlich nichts Anderes zu leisten als eine gründliche und wahrhaft allgemeine Bildung zu erzielen, auf deren zuverlässiger Basis jedwedes Fachwissen mit Sicherheit errichtet werden kann. Die Probe aber für die wirkliche Bildung wie für die bildende Kraft der Wissensstoffe ist die, was man aus den Dingen machen kann, nicht, was und wie viel sie an sich sind. Die Realschule**) die in dieser Probe elend umkommt, ist ihrer ganzen Anlage nach keine dem Gymnasium annähernd ebenbürtige Bildungsanstalt, sondern ein unseliges Zwittergeschöpf, das nicht leben und nicht sterben kann.***) Da aber das wissenschaftliche Studium, welchem die Universitäten gewidmet sind, zwar das elementarste Fachwissen unter neuen Gesichtspuncten und in tieferer Begründung in seinen Kreis zieht, aber die allgemeine sittliche und intellectuelle Bildung zur stillschweigenden und nothwendigen Voraussetzung hat, so leuchtet es von selber ein, dass nicht die oder jene drittehalb Kenntnisse von wissenschaftlichen Einzelheiten die Zulässigkeit zur Universität begründen, sondern nur die gefestete allgemeine Bildung.†)

»Es gehört eine Naivität, die einem einjährigen Kinde neidenswürdig erscheinen könnte, dazu sich vorzustellen, dass auf

---

*) Was beweist dies? Doch nur, dass der Eine Elemente vorgetragen hat, die auf die Schule gehören, und der Andere sich ohne Rücksicht auf die Epigonen in olympischer Höhe bewegt hat, ein doppelter Vorwurf für die Universität statt einer Ehrenrettung für das Gymnasium. O si tacuisses! (Red.)

**) Hr. Bruno Meyer meint ganz augenscheinlich nur die Realschule, an welcher er selbst »in Praxis« war; denn solche Dinge von allen Schulen dieser Art, zumal von der erdrückenden Menge derer, die er nicht einmal aus »Beobachtung« kennt, behaupten zu wollen ist sicher auch Hr. Bruno Meyer nicht keck genug. Ob aber jene eine ihm für dieses Urtheil danken wird, bezweifeln wir. (Red.)

***) Wir acceptiren Ersteres mit dem Zusatze »wenn man ihr ferner durch ängstliches, für die »Gelehrtenschulen« selbst beschämendes Privilegiren des Gymnasiums die Adern unterbindet, und Letzteres im Sinne des altfranzösischen »le Roi ne meurt pas! Vive le Roi!« (Red.)

†) Hr. Bruno Meyer merkt nicht, dass er hiermit all seine abfälligen Behauptungen über die Realschule selbst über den Haufen wirft. Oder ist er wirklich »in seiner Praxis« nicht darauf ausgegangen seinen Schülern »allgemeine sittliche und intellectuelle Bildung« zu verschaffen? Hat er sie wirklich »dem Widerspiel« davon, allgemeiner Entsittlichung und Verdummung. anheim fallen sehen und — lassen? Zu seiner Schüler wie zu seiner eigenen Ehre glauben wir weder das Eine noch das Andere. (Red.)

dem schwierigen Felde der Pädagogik zu dem höchsten erstrebbaren Ziele sich zufällig ein Weg eröffnet haben könnte, während man eine Bahn gerade nicht nach jenem Ziele hat anlegen wollen, — dass der Lehrgang der Realschulen, der angeordnet ist, um nicht für die Universität, sondern für das praktische Leben vorzubereiten, auf einmal gut und sicher in die Universität ausmündend betroffen werden sollte.*) Wenn sich Jemand in einer Anstalt $8\frac{1}{2}$—9 Jahre, so lange wie das Gymnasium seinen Eleven in Anspruch nimmt, mit irgend welchen Dingen in irgend welcher Weise beschäftigt hat,**) so kann die Langwierigkeit des Cursus gegenüber einem unverhältnissmässig geringen Erfolge desselben zwar ein sehr grosser, fast unverantwortlicher Fehler sein, wie das bei den Realschulen in der That der Fall ist; aber es kann doch daraus bei Leibe nicht gefolgert werden, dass, wer jene Jahre vorschriftsmässig durchgearbeitet hat, nun ein bestimmtes Bildungsziel (das in diesem Falle gleich dem des Gymnasiasten gesetzt wird) eben so gut, wie ein Anderer in einem andern, nur eben so langen, sonst grundverschiedenen und unendlich gediegeneren Bildungsgange erreicht hat und erreichen kann. —

Die Schwäche ihres Standpunctes und ihrer Beweisführung fühlen die Vertreter der Realschulsache auch recht gut; sie reden daher auch immer von einer Revision ihres Lehrplans und einer Reorganisation ihrer Antalten, um sie zu den jetzt schon erhobenen Ansprüchen zu berechtigen; und da sowohl sie selber wie die meisten Gegner (ich ja unter diesen beispielsweise auch) mit dem Gymnasium in seiner gegenwärtigen Verfassung gar nicht zufrieden sind, so thun sie, als ob sie mit diesem dadurch ganz auf einer Linie ständen. Sie übersehen aber, dass das Gymnasium bereits Jahrhunderte lang mit Erfolg Träger der höheren allgemeinen Bildung***)

---

*) Hr. Bruno Meyer braucht Keinen zu beneiden: er ist naiv genug, dass man ihn an Columbus, der nach dem eigentlichen Indien fahren wollte und bei Gelegenheit Amerika entdeckte, an Goldmacher, die Porcellan, Rubinglas, Schiesspulver und dergleichen mehr gelegentlich erfanden, ja selbst an unser schönes Wort »der Mensch denkt, Gott lenkt« erinnern darf; er ist aber auch Philosoph und Naturhistoriker (p. 252) genug, um zu wissen, dass jede ausgesprochene Wahrheit, wie jedes gute Samenkorn im richtigen Boden, sich mit immanenter Kraft entwickelt und unaufhaltsam weiter wirkt und Früchte bringt. Oder glaubt er wirklich, dass ein so feiner Kopf wie Ludwig Wiese die Erbschaft Franke's, Hecker's, Schleiermacher's und ganz besonders Spilleke's ganz ohne Bewusstsein von ihrem Werthe angetreten hätte, und dass derselbe heute nur die Rolle des Zauberlehrlings spiele, der »die gerufenen Geister« bloss nicht »loszuwerden« wüsste? (Red.)

**) Hat Hr. Bruno Meyer dies wirklich »in seiner Praxis« gethan oder bei seinen Schülern gelitten? Unglaublich! Dann fällt aber auch der völlig willkürlich von ihm hier aufgestellte Gegensatz eines »grundverschiedenen und unendlich gediegeneren Bildungsganges« in sich zusammen. (Red.)

***) Muss heissen: »bis vor hundert Jahren Träger der specifisch antinationalen Gelehrsamkeit«; sonst wäre es historisch unwahr. (Red.)

gewesen ist und auf die Universität vorbereitet hat und Beides noch heute — vielleicht nicht ideal, aber immer noch ausreichend und unter allen Arten von vorhandenen Anstalten weitaus am besten thut, während die Realschulen ihre Bewährung noch schuldig geblieben sind*) und sie erst in der gewünschten und gehofften neuen Form zu vollbringen vorhaben. —

Wenn man sich Alles klar und ruhig überlegt: die Thorheit jener Forderung, dass eine höhere Bildungsanstalt materiell auf das praktische Leben (auch das in einer Wissenschaft eingeschlossen) vorbereite;**) die in der Anmerkung zu S. 82 erörterte Unfähigkeit der naturwissenschaftlichen Kenntnisse zur Grundlage der allgemeinen Bildung zu werden; die auf S. 40 angedeutete, für jeden halbwegs Kundigen noch hundertfach begründete Ueberlegenheit der alten Sprachen über die neuen in Bezug auf ihre pädagogische Bedeutung, — so kann man nur wünschen, dass durch eine zweckmässige Umwandelung, resp. Reduction***) der Realschulen in eine solidere Form, die nicht durch äusserliche Aehnlichkeiten zu einer Rivalität mit den Gymnasien herausfordert, der unglückselige und für unsere allgemeine Bildung nachhaltig höchst verderbliche Streit zwischen den beiden Arten höherer Bildungsanstalten radical aus der Welt geschafft, das Gymnasium aber nach der nöthigen — wie ich glaube, äusserlich wenigstens (vgl. S. 178), gar nicht sehr tief greifenden — Reform und der noch viel nöthigeren Entlastung desselben von dem seine Arbeit hemmenden Ballast untauglicher Schüler durch dem allgemeinsten Bedürfnisse entsprechende Mittelschulen wieder unumschränkt in seine Würde als einzige höhere und für das wissenschaftliche Studium vorbereitende Bildungsanstalt eingesetzt werde,†) damit nach einer kurzen, aber die Interessen unserer allgemeinen wie unserer wissenschaftlichen Bildung bereits tief schädigenden Schwankung das treffliche Wort††) Goethe's seine Erfüllung finde:

»Möge das Studium der griechischen und römischen Litteratur immerfort die Basis der höheren Bildung bleiben!«

*) Nur, weil sie ihnen nicht gestattet worden ist. (Red.)

**) Diese Forderung ist, wie wir oben nachgewiesen haben, ein Hirngespinnst des Hrn. Bruno Meyer; wenn er selbst sie »thöricht« findet, ist es nicht unsre Schuld. (Red.)

***) Also auch hier ein vermummter Antrag auf Tödtung, Fesselung oder Entmannung! (Vgl. die Conferenz im Cultusministerium vom 10. Oct. 1873; Central-Organ 1873. Heft XI, pag. 697.) Fürwahr, wir beneiden das Gymnasium um solche Freunde nicht, würden es für verloren halten, wenn es ihrer bedürfte, und glauben nicht einmal, dass es zu solchem Ehrendienste in Deutschland auch nur einen willigen Schergen fände. (Red.)

†) Geschähe das, so wäre das Schicksal des Gymnasiums besiegelt wie das aller gewaltsamen Restaurationen, von denen die Geschichte meldet. (Red.)

††) Wenn schon ein Wunsch, den Goethe ausgesprochen, ein »treffliches Wort« genannt wird, so geht uns, wir gestehen es, ein solcher »Goethedienst« bei aller Ehrfurcht für den grossen Mann denn doch zu weit! (Red.)

B. Anderweitige Schriften.

1. Albert Benecke (Oberlehrer an der Luisenschule zu Berlin), Französische Schulgrammatik I. Theil, 4. völlig umgearbeitete Auflage VI., 260, II. Theil 4. Aufl. X., 403. Potsdam, Verlag von August Stein 1872, 1873.

Das vorliegende Werk hat wenige Wochen nach seinem Erscheinen eine so günstige Aufnahme von Seiten eminenter Schulmänner, die zugleich die bedeutendsten wissenschaftlichen Autoritäten oder feine Kenner auf diesem Gebiete sind, gefunden, dass man von demselben mit Musset sagen kann: Il n'a fait que trois pas, mais trois pas de géant! So darf man denn dem Buche wohl eine gesicherte Zukunft in Bezug auf seinen Hauptzweck versprechen, Stoff und Methode der französischen Grammatik einmal zu erneuern, zu beleben, umzugestalten und zu bereichern. Damit verbindet der Verf. natürlich die Absicht Einflüssen und Methoden, welche auf diesem Felde fast ausschliesslich herrschend geworden sind, ohne ihre Berechtigung zu verkennen und mit Würdigung der dabei bewiesenen Kenntniss und Geschicklichkeit, eine höchst energische und, wie er hofft, siegreiche Concurrenz zu machen. Ohne Namen zu nennen, spricht er sich in den Vorreden in einer Weise aus, der man das Prädicat »durchsichtig« zuerkennen darf. Und gewiss, man muss es sehr laut und sehr entschieden aussprechen, es fehlt, in einem Gegenstande, der für die Besonderheit und für die Entwickelung der Realschule, für die Verstandesbildung unserer Jugend von hoher Wichtigkeit ist, nicht sowohl an Fleiss, als auf der Seite derer, die da nicht schaffen, sondern aufnehmen und verwerthen, an Interesse! Das grosse grundlegende Werk, mit welchem Mätzner 1843 Diez' Romanische Grammatik ergänzte, noch ehe dieser selbst an die Aufgabe ging, ist bis 1873 ohne eine zweite Auflage geblieben, ausserdem würde es mir leicht werden nachzuweisen, dass es von den späteren Arbeitern auf diesem Gebiete auch nicht einmal, besonders in seinen zahlreichen feineren Andeutungen nicht, entsprechend ausgebeutet worden ist. 1856 erschien die Französische Grammatik von ihm, die Massafia jüngst den Franzosen zur Uebersetzung empfahl, die er aber auch den Landsleuten des Verf. noch hätte empfehlen können, da sie noch 1873 der Auferstehung in einer neuen Auflage wartet. Trotz aufrichtiger Hochachtung vor dem Fleisse und dem geistigen Streben späterer Darsteller muss ich doch sagen, dass z. B. von der eigenthümlichen Eleganz, mit der zum grossen Vortheile für die Sache die feinsten Grenzlinien um die grammatischen Begriffe und Thatsachen in den beiden obigen Werken gezogen werden, bei den Nachfolgern wenig zu finden ist. Noch viel weniger ist es irgend Jemand eingefallen die reiche Fundgrube der englischen Syntax desselben Verfassers z. B. für die Verfeinerung der Eintheilungen einmal für das Französische zu benutzen; ich glaube, dass ich

hier zum ersten Male darauf hinweise. Unser verstorbener College Städler hat in einer Grammatik, die Herr Benecke nicht hätte ungenannt lassen sollen, manches selbständig und scharfsinnig erörtert; erwähnt habe ich ihn nur in der Vorrede Otto Hölder's gefunden, der einige seiner Andeutungen (ich denke, über den Conjunctiv nach den Verben der Affecte) weiter ausgeführt hat. Vom Lieutenant Buschbeck erschien 1859 die dritte oder wohl eigentlich zweite Auflage einer Grammatik, die sich durch eine eigene sehr fleissige Beispielsammlung entschieden auszeichnet. Bernh. Schmitz liess 1847 und 1867 eine viel Besonderes und Anregendes, in ausgebreiteter Lectüre Gesammeltes bietende Skizze der Französischen Grammatik in engerem Rahmen erscheinen. Ein tüchtiges und sehr sorgfältig ausgearbeitetes Werk erschien von d'Hargues in Berlin, das auch von Herrn Benecke ungenannt geblieben ist. 1865 gab Otto Hölder ein Werk heraus, in welchem die Theorie und besonders der Stoff der Beispiele mit grosser Hingabe von Neuem durchgearbeitet sind, das sich aber durch seine Eintheilung wohl um die Frucht der Arbeit brachte. Ploetz liess 1870 eine zweite Auflage einer besonderen Syntax erscheinen, der Referent zu vielem Danke verpflichtet zu sein bekennt; auch ihm, wie Tausenden von Lernenden und von Lehrenden, sind die Arbeiten dieses Mannes beim Unterrichte völlig unentbehrlich gewesen. Eine Grammatik von Brunnemann erwähne ich noch, da sich auch gegen sie ein Passus in der Vorrede zum vorliegenden Werke polemisch zu wenden scheint, der möglicherweise auf einem Missverständnisse beruht. Von Anderem, was dazwischen oder seitdem noch so erschienen ist, wollen wir »non ragioniam di los« sagen und vorübergehen. Ich habe aber bis jetzt ein Buch unerwähnt gelassen, welches uns zu Herrn Benecke zurückführen wird. 1863 gab Fr. Gruner, Verfasser sehr geschätzter Lese- und Uebersetzungsbücher, eine seit dieser Zeit, so viel ich weiss, nicht wieder aufgetauchte Grammatik, heraus, in deren Vorrede es pag. IV. heisst, »es fehle zwar nicht an »ausgezeichneten« Arbeiten, worunter in erster Linie die Mätzner's zu nennen, sie hätten aber für den Schulgebrauch noch nicht die gewünschte Bearbeitung und Anwendung gefunden.« Dieses Letztere soll nun offenbar seine Arbeit, die natürlich aber auch Selbständigkeit beansprucht, leisten, und zwar um damit den praktischen Sprachlehren, die eigentlich nicht praktisch und jedenfalls nur Elementarbücher sind, entgegenzutreten und von nun an eine wirkliche »formale Ausbildung« und »das Denken über die Sprachverhältnisse« zu fördern. Während nun von den oben erwähnten Werken die ausgezeichnetsten keine, von den andern keines mehr als zwei neue Auflagen erlebt hat, hat die methodisch (und das wird wohl dasselbe sein wie praktisch) eingerichtete Schulgrammatik von Ploetz dreiundzwanzig gewiss sehr starke erfahren. Herr Benecke erklärt dies in einer für die deutschen Lehrer

etwas empfindlichen Weise, die zugleich auffallend ist, wenn man bedenkt, dass derselbe »bequeme« Schulmeister 1864, 66, 70 drei grosse Kriege gewonnen haben soll, wie wir ja täglich von Neuem hören. Wenigstens Eines aber beweisen jene Schlag auf Schlag sich folgenden Auflagen, dass neben den wissenschaftlichen Versuchen, die sich der Schule gegenüber spröde verhalten und sie auch auf dem Titel nicht dulden, Bücher nöthig sind, die den Stoff methodisch ordnen und denselben auch durch Uebungsstücke stützen, ferner, dass so gestellte Bücher ihren Weg bis in die obersten Classen des Gymnasiums und des »Realgymnasium's« (Gera's Gesetzen getreu!) finden, wo auf dem Gebiete des Griechischen und Lateinischen wohl ausschliesslich Bücher anderer Art gebraucht werden. Und gegen diese methodische Eintheilung und gegen diese eingelegten Uebungsstücke wendet sich nun Herr Gruner ausdrücklich und setzt denselben in seiner Grammatik die systematische Eintheilung mit erläuternden Beispielen entgegen. Mit Ploetz verglichen, darf man von seinem Buche wohl kurz sagen, dass es unbeachtet geblieben ist, obwohl es dieses Schicksal nicht verdiente. Auch Herr Benecke nennt ihn nicht.

Nun darf wohl behauptet werden, dass man den Gegner nur schlägt, wenn man ist was er ist und noch etwas Anderes, wenn man mit seinen Waffen kämpft und noch eigene dazu besitzt, vor Allem, wenn man ihn schlägt und nun die Aufgaben, die er und wie er sie zu lösen berufen war, besser löst als er. Dies ist zunächst die Stellung, die Herr Benecke (von dem ich weiss, dass er seinen Gegner vollkommen würdigt, sonst hätte ich diese Zeilen nie geschrieben) Herrn Ploetz gegenüber eingenommen hat. Vor Allem fair play! Aber ich glaube nicht, dass der Letztere einen leichten Stand haben wird. Indessen ist unseres Verf. Stellung damit noch nicht vollständig charakterisirt, denn auch Herrn Gruner wird sein Recht. Der grossartige Erfolg seiner Schulgrammatik mag Ploetz an den Neid der Götter erinnert haben und zugleich, es wäre lächerlich ihm das Verständniss für den Gedanken abzusprechen, dass für die oberen Classen eine andere Methode als die seinige Manchem erwünscht, und dass dieser Wunsch berechtigt sein könnte. So ist wohl seine Syntax entstanden, die, systematisch eingetheilt, 48 geschickt ausgewählte und gearbeitete wiederholende Uebungsstücke als Anhang des Buches bringt. So weit geht Herr Benecke nicht in seinen Zugeständnissen, er schlägt vielmehr einen Mittelweg ein.

Sein erster Theil ist durchaus methodisch gearbeitet. Leider habe ich mich nicht erinnern können, ob er die von ihm vor ziemlich langer Zeit in einem Programm des Potsdamer Realgymnasiums vorgeschlage Eintheilung beibehalten hat. Die kleine Arbeit legte aber Zeugniss ab von der ganz ausserordentlichen Kenntniss, welche der Verf. sich auf dem Gebiete der Schul-

litteratur dieses Faches erworben hat, und es ist nur zu bedauern, dass diese in der That brennende Frage, sowohl auf der höheren wie auf der elementaren Stufe, seitdem nicht wieder so eingehend erörtert worden ist. Zwei Puncte können gleich hier mit Anerkennung hervorgehoben werden. Der erste betrifft die umsichtige, ausführliche und feine Behandlung der Aussprache, die der Verf. schon früher in einem (1871 Potsdam bei Stein) besonderen Werkchen dargestellt hat, und über welche er an der Berliner Akademie — der Name ihres Stifters ist im Herzen und auf den Lippen aller derer, welche dem Studium der neueren Sprachen Theilname zuwenden — eifrig besuchte Vorlesungen hält. Der zweite betrifft die eingestreuten französischen Uebungssätze und Beispiele. Dieselben sind aus einer reichen und zugleich ausgewählten Lectüre vollständig erneuert worden, überall zeigen sie reine und durchgängig moderne Sprache — denn für das Schreiben und Sprechen lehren wir zunächst die Sprache des XIX. Jahrhunderts —, die Beispiele geschichtlichen und allgemeinen Inhaltes sind in ein richtiges Verhältniss gebracht zu Beispielen, welche die Sprache des täglichen Lebens gebildeter Kreise berücksichtigen. Es lag nahe, in dem Wunsche Neues zu bringen, hier die richtige Grenze zu überschreiten, besonders da auch die oft verwerthete Gegenwart die Beispiele anregend belebt; sie ist indess überall massvoll eingehalten worden, im ersten Theile sowohl wie da, wo es schwerer war, im zweiten Theile. Der erste bietet nun, mit der Lehre von der Aussprache untermischt, die S. 21 mit »gn« abschliesst, immer mit dem Unentbehrlichsten beginnend, die Declination, avoir, die regelmässige Conjugation, être, den Theilungs-Artikel; mit §. 113 und pag. 56 ist die regelmässige erste Conjugation abgeschlossen, und es folgen 11 Seiten orthographischer Bemerkungen zur ersten Conjugation, die von andern methodischen Grammatikern anders und später eingelegt werden; vielleicht hat der Verf. darin eine späteren Verstandesübungen entsprechende Uebung der Aufmerksamkeit gesehen, und dann würde man ihm beipflichten können. Bedauerlich erscheint es mir, dass er sich in der Vorrede über diesen Punct und über die Vertheilung des Stoffes auf die einzelnen Classen überhaupt nicht oder (Zweiter Zheil pag. IV.) nur ungenügend ausspricht. Ich höre, dass er, in Quinta den Anfang setzend, den ersten Band bis Ober-Tertia incl. beibehalten will, wo Unter-Tertia vollständig genügen möchte. Demnächst folgen die Pluralbildung der Hauptwörter, die Adjective und ihre Steigerung, zweite und dritte Conjugation, Adverbia, Zahlen, und so schliesst mit §. 59 und pag. 115 die letzte Abtheilung. Die zweite bis §. 77 und pag. 170 bringt das Passiv, sämmtliche Pronomina, das Verbe prominal und die Präpositionen. Die vierte bis §. 87 und pag. 218 bringt ausschliesslich die unregelmässigen Verba und Uebungsstücke dazu, und zwar 40 nur deutsche (auch ich halte die franz. für unnütz) mit ziemlich reicher Phraseologie bei

mettre, prendre, faire. Ein Vocabelverzeichniss nach den Uebungsstücken macht den Schluss. Die Uebungsstücke, fast immer in A und B zerlegt, überschreiten niemals die Länge, die etwa ein Wochenexercitium auf diesen Stufen haben soll.

Ueberall zeigt dieser erste Theil den Mann, der von unten auf gedient hat, den aber auch keine Gänsehaut bei dem Gedanken überläuft die Schlacht bei Aquae Sextiae schlagen zu müssen, den erfahrenen Lehrer, d. h. den, welcher die Puncte kennt, wo die Schwächen der Schüler mit den Schwierigkeiten des Gegenstandes zusammentreffen. Das geschickte Arrangement, die Art wie die Sachen auch für das Auge auf das Papier gebracht werden, die Aufstellung kleiner Tabellen, deren Einübung das Gedächtniss des jugendlichen Schülers übt und bereichert, und die ihm auch beim Aufsuchen zu Hülfe kommen, die Auswahl der Puncte, an denen die Uebungsstücke einsetzen, sind die Beweise dafür. Dahin gehören die besondern Uebungsstücke für den Imperativ pag. 55, die besondere Berücksichtigung des Dativ's des Theilungsartikels, den die Schüler so gern zum bestimmten Artikel vereinfachen, die eigenthümliche Zusammenstellung bei Gelegenheit der Einübung der Adverbes von je zwei Sätzen, von denen der eine dasselbe Wort als Adjectiv, welches das andere als Adverb, enthält, das vortreffliche Stück über ce qui und ce que, die gelegentliche Einschiebung eines Stückes über part, parti, partie.

Ich habe auch Ausstellungen zu machen. Der Verf. ist in beiden Theilen nicht ganz der Versuchung entronnen Altes und Gutes, bloss weil es alt war, zu beseitigen oder in neue Formen zu bringen oder an irgend einer Stelle zu viel zu geben, um mehr als bisher und auch etwas mehr als nöthig zu geben, oder Subjectives anzubringen, wie die geradezu triviale Mittheilung aus seinem Briefwechsel mit Burguy, die der knappen Energie des Ausdrucks und der Fassung, welche sonst Benecke's Gr. auszeichnet, unangenehm widerspricht und allerhöchstens in den Anhang gehört, oder endlich theoretisch über den Kreis des ersten Theiles oder Werkes überhaupt hinauszugehen. Ein starkes Beispiel für diese letztere Ausstellung findet sich im ersten Theile. Der Verf. versucht es hier einen auch von Diez mit Recht schwer genannten Unterschied zwischen à als Casuspräposition und à als reine Präposition an französischen Uebungsbeispielen darzuthun, und zwar Theil I. pag. 25; dass derselbe aber auch pag. 250 noch verfrüht wäre, erweist der Verf. dadurch, dass er selbst Verwechselungen begeht. Man vergleiche I. Satz 9 mit II. 1 und auch mit II. 9, wo die bildliche Bedeutung durchaus nichts zur Sache thut. Auch über andere Sätze liesse sich streiten. Der Verf. sieht, nach einer Bemerkung in der Vorrede zu urtheilen, mit ganz besonderer Befriedigung auf seine Eintheilung der unregelmässigen Verba, die kurze Einleitung aber, die er (s. Nr. 4) ihr beigegeben hat, wendet sich nicht mehr an

den Schüler, ohne darum zu beanspruchen sich an den Lehrer zu wenden. Warum also pag. 22 — nicht weit von pag. 25 — eine Definition des Theilungsartikels geben, in der von dem nicht die Rede ist, was diese Form hervorruft, und zu der dann im Augenblick, wo nun doch der Name von der Theilung, hier wie durch das ganze Buch, hergenommen wird, der — vornehme oder ängstliche? — Zusatz sich einfindet „welcher Article partitif genannt werden kann." Dass man im Französischen zwei Geschlechter unterscheidet, steht pag. 3; pag. 6 beginnt das zweite Uebungsstück mit dem Satze il faut préférer l'utile à l'agréable — aber vielleicht hat der Verf. hier den Schülern auf den Zahn fühlen wollen. Dicht auf die oben angeführte zu wenig abstracte (sic!) Definition folgt dann eine Erweiterung des Begriffes des Theilungsartikels, die er jedenfalls keinem Vorgänger schuldet, und von der ich glaube, dass sie auch ihm Niemand schulden wird; nach ihm steht z. B. „der Genitiv **zum** Theilungsartikel" zur Bezeichnung des Stoffes, so dass also dann une robe de soie — dies ist sein Beispiel — mit une livre de soie völlig congruiren würde. Dass parler de nouvelles, remplir d'eau zum Theilungsartikel gehören, ist entschieden — neu, aber, nach meiner Ansicht, nur für den ersten Blick bequem. Zu guterletzt ist es eben — falsch. Und ganz zuletzt steht remplir de im zweiten Theile pag. 174 unter dem Causalen Genitive. Vielleicht liegt das „sesam" in dem Ausdrucke „Genitiv zum Theilungsartikel" — hélas! ich bin kein Ali Baba! Sätze wie pag. 42, wo wir uns wohl noch in Quinta befinden, „il a infiniment d'esprit, mais considérablement d'amour-propre" würden wohl besser im zweiten Theile unter dem betreffenden Capitel nachgetragen. Pag. 99 u. f. verlangt der Verf. ein mündliches und schriftliches Durchmachen non réussir; ich denke, die nächste Auflage — deren ich dem Verf. eine ganze Anzahl prophezeit habe — bringt ein doppeltes Uebungsstück über dieses wichtige Wort.

Genug! Indem ich hoffe, dass der Herr Verfasser diese Ausstellungen milde beurtheilen, und dass ihre Richtigkeit sie später als Freundschaftsdienste erweisen wird, erkläre ich sie selbst der Brauchbarkeit des Buches gegenüber für völlig unerheblich und gehe zum zweiten Theile über. Es handelte sich um B's Stellung zu Praxis und Theorie, und diese Stellung wurde oben als eine mittlere bezeichnet. Für den zweiten Theil wünscht er dem Lehrer, den er eigentlich ganz fest nur an den ersten Theil pag. 1—115 des ersten Bandes bindet, durch die Darstellung der sprachlichen Erscheinungen in abgeschlossenen Gruppen freie Bestimmung in Betreff der Auswahl und Reihenfolge zu überlassen; allgemeinen Erörterungen geht er durchaus nicht aus dem Wege, wie ausdrücklich Ploetz in der Schulgrammatik thut; eine sehr ausgeführte Casuslehre, die besonders beim Genitiv ein grosses Fachwerk der Eintheilung erfordert, giebt er (mit Recht) zu, kurz die Reichhaltigkeit des zweiten Theiles lässt das Werk den Kreis

der Schulstudien bis zum Abiturientenexamen vollständig ausfüllen und die Behandlung stellt es den tüchtigeren lateinischen und griechischen Grammatiken nicht unwürdig an die Seite. Zunächst schliessen sich die einzelnen Abschnitte als „Ergänzungen zur Formenlehre" an den ersten Theil an, worauf Syntaktisches im Anschlusse an die Redetheile folgt, Artikel, Apposition, Adjectiv, Pronomen, Verbum, Adverbium. Der Verf. hätte nur den Muth haben sollen, da er eine besondere dritte Abtheilung für die Stellung hat, dahin auch das Adjectivum zu bringen: was hat die zudringliche Praxis damit zu thun? Und wozu Abtheilungen machen, die man selbst nicht respectirt? Erst die nun folgenden Abtheilungen würdigt der Verf. eigentlich des Namens Syntax und giebt in zwei Abschnitten Congruenz, Negation, Casuslehre und Rection, dann Tempora, Modi, Infinitiv, Particip, endlich in der dritten Abtheilung pag. 342—359 die Wortstellung. Französische und deutsche Uebungsstücke, bis zuletzt auch in einzelnen Sätzen, aber nun gemischt mit zusammenhangenden Stücken, noch zahlreichere Beispiele vertreten das Methodische auch in diesem Theile. Alles, was vom ersten Theile in Bezug auf die Beweise für die Erfahrung des Verf. gesagt ist, gilt hier, wo er sich freier bewegen kann, in erhöhtem Masse. Manche kleine, aber darum nicht unbedeutende praktische Veranstaltung wird der Benutzende selbst mit Befriedigung wahrnehmen. Den erfahrenen Lehrer und den ausgezeichneten Kenner zeigt hier im dritten Theile die Auswahl der grammatischen Regeln oder Einzelnheiten, zu denen Uebungsstücke gegeben sind — z. B. 56, nach dem Paradigma (ein solches hat der Verf. allen wichtigen Stücken beigegeben, eine Hülfe für das Gedächtniss und eine sehr gute Idee!) l'approche de la nuit lui fit doubler le pas. Ein Wort möchte ich, und zwar für den ersten Theil, für ein französisches **und** deutsches Uebungstück mit dem so ausserordentlich schwierigen demander qu. ch. à qu. einlegen. II. pag. 302 findet sich eine Reihe französischer Beispiele, aber es ist, was doch sehr wesentlich wäre, kein Beispiel darunter, wo demander im Relativsatze steht, und vor Allem muss es ein deutsches Stück sein.

Mit wahrer Herzensfreude — denn man hat hoffentlich bemerkt, dass ich das Buch eines Freundes beurtheile — schreibe ich nieder, dass Alle, welche französische Grammatik lehren, dem Verf. für diesen zweiten Theil dankbar sein müssen, und dass, wenn Durchgearbeitetes und Durchdachtes auch wieder Arbeit und Gedanken schaffen muss, dieses Buch wesentlich dazu beitragen wird, den französischen Unterricht auf höheren Anstalten zu beleben und zu vertiefen. Nur kurz will ich hier dem Verf. rathen den zweiten Theil vom ersten ganz unabhängig zu machen und so seine Einführung in die drei oberen Classen zu erleichtern; über kurz oder lang wird es dazu kommen müssen — ein Band, der ein Ganzes ist und die volle Freiheit der Bewegung in seiner abgeschlossenen Selbstständigkeit hat. Mit einfacher Offenheit

hat Herr B. in der Vorrede II., pag. IV. und auf Puncte hingewiesen — pag. 270, 271; pag. 296; pag. 354 — die er für hervorragend hält; wir stimmen ihm bei, ziehen es aber vor noch einige Ausstellungen zu machen, gleichgültig über das Schicksal derselben.

Kein fransösischer Galanthomme vergisst einzuschärfen, dass man, um sich als de bonne compagnie (ja nicht société) zu legitimiren, den Kellner um vin de Champagne ersuchen soll pag. 7; pag. 9 regt die Frage von Hauptwörtern, deren Geschlecht häufig verfehlt wird, die Frage an, ob nicht alle solche Verzeichnisse alphabetisch zu geben seien. Da man doch nie eine ganz vollkommene Einrichtung, die Allen genügte, finden wird, so entscheide ich mich, trotz des bösen Renom's des Wortes, für die bequemste, wenigstens in diesem Falle. Listen von Verben, behufs des Régime's oder des von ihnen regirten Modus, gebe man alphabetisch; es kann eine ganz hübsche und anregende Uebung für den Schüler sein sie vor dem Lehrer zu gruppiren. Jedenfalls aber hätte ich die grossen Verzeichnisse pag. 28—31 in den einzelnen Abschnitten mit kühn vorangesetztem Deutsch alphabetisch geordnet. In Bezug auf pag. 9 nun wird man dem Princip wohl zustimmen, dass besonders die Wörter, welche im Französischen und im Deutschen dieselben (rôle, Rolle), aber verschiedenen Geschlechts sind, Berücksichtigung erfordern. B. Schmitz giebt sie 1847 pag. 46 vortrefflich, hat aber leider dieses und Anderes der eleganteren Haltung des alten Herrn von 1867 zum Opfer gebracht. Die anziehende Mittheilung Herrn Benecke's über chrysolithe, chrysoprase, malachite — mit der es ihm vielleicht wie dem abbé de Choisy mit seiner Kirchengeschichte gegangen ist — wird also wohl Wörtern weichen müssen, die erfahrungsmässig oft vorkommen und die ihm fehlen: le chocolat, un hémisphère (um so wichtiger als es la sphère heisst), un éloge, une idylle, le synode, une idole, la salade, aus der Erfahrung: une offre. Andere siehe bei B. Schmitz, dem hier einfach das Wichtigste zu entnehmen ist. Ueberhaupt ist auf die Auffindung und Auswahl der für den Gebrauch wichtigen Wörter die grösste Sorgfalt zu verwenden, hier besonders muss die Kritik der Freunde und mehr noch der richtig gewürdigte Scharfblick der Feinde fördernd nachhelfen; so z. B. fehlt passeport bei der Pluralbildung, wo ich ausnahmsweise einmal pag. 21, zwei Uebungsstücke tilgend, einer recht überlegten Liste von schwereren Pluralbildungen zusammengesetzter Hauptwörter gern gewidmet gesehen hätte. Mit Vorliebe und darum wohl etwas über die richtige Proportion hinausgehend hat der Verf. die so wichtige Zusammensetzung der Hauptwörter behandelt. Wir empfehlen darüber die vortreffliche Abhandlung von Joh. Schmidt, zumal da dieselbe vor den Nachstellungen der Grammatiker durch Einsargung in ein Programm (Berlin 1872 Luisenst. Gymn.), in denen so manche Asche sanft ruht, in Sicherheit gebracht ist.

Bedenklich ist, dass hier pag. 27 eine (durchgeführte) Eintheilung zwischen attributiver und appositiver Zusammensetzung von Substantiv mit Substantiv sich findet, während der Ausdruck royaume d'Italie pag. 64 appositiv genannt und pag. 51 royaume de Prusse unter a) für attributiv, le cap Matepan eine Reihe weiter unter b) für appositiv erklärt wird. Oder ist es anders zu verstehen? Mit grossem Fleisse und sehr sauber ist die Stellung des Adjectiv's behandelt, aber ich finde die Stellung des Adjectiv's bei Eigennamen nicht (pag. 35 soll sie doch nicht etwa ersetzen?) und empfehle dem Verf. das feine Beispiel l'Allemagne savante — la savante Allemagne. Wie seltsam ist bei Hölder dieses ganze Capitel verfehlt! Unserm geistvollen Collegen Herrn Prof. Heller verdanken wir eine höchst beachtenswerthe Abhandlung über den anziehenden Gegenstand. Zu bereichern glaube ich das Buch, wenn ich zu pag. 87 „das Adjectiv als Substantiv" auf Ausdrücke wie „dans le vif, au plus fort, au plus épais" aufmerksam mache. Unter den Verben mit dem Genitiv pag. 173 könnte wohl auch médire stehen. Der Liste von Verben mit verschiedener Rection, die ich mit allen mir zu Gebote stehenden ähnlichen, vornehmlich Schmitz, Ploetz, Gruner, verglichen habe, könnten danach noch sehr viele zugesetzt werden, auf acheter, comparer, mêter, répondre aber möchte ich bestehen.

Ueber die eigentlichen grossen syntaktischen Partieen spreche ich einfach deshalb nicht, weil ich den Raum nicht dazu habe; ich begnüge mich sie auf das wärmste zu empfehlen, jede derselben bringt Ergebnisse! Zusammen mit der ausgezeichneten Arbeit von Bertram, die in so bescheidener Form auftritt, wird das Buch des Verf. bedeutende Anregungen gewähren; sorgfältig und vorurtheilsfrei durchgearbeitet kann es dem Freunde in reichem Masse, um mit den alten Normannen zu reden, »Ruhm und Beute« bringen. Noch wollen wir als jeglichen Lobes werth den Index erwähnen.

Zum Lohne für diese Anzeige gewähre uns der Verf. die Bitte einige hundert „u. s. w." in der nächsten Auflage ausgereutet zu sehen: sie machen nervös.

Was ich am Anfange andeutete — der Stifter der Gesellschaft für N. Spr. sowie der Berliner Akademie und Mätzner haben dem Buche ihre Stimme gegeben, Herr Director Gallenkamp hat es eingeführt: victrix causa Diis placuit-placuitque Catoni.

Berlin. Carl Goldbeck.

2. Masterman Ready or The wreck of the Pacific. Written for young people by Capitain Marryat. Zum Schulgebrauch eingerichtet von Karl Bülau Dr. IV. u. 303 S. Hamburg, W. Mauke Söhne, vormals Perthes-Besser und Mauke.

Es ist bereits an einem andern Orte darauf hingewiesen worden, dass wir an geeigneter englischer Lectüre für Anfänger keinen Ueberfluss haben; weitaus der grösste Theil der vorhan-

denen und für den Schülergebrauch herausgegebenen englischen Werke ist entweder zu schwer oder zu leicht, poetisirt zu sehr oder ist aus einem andern Grunde nicht geeignet. Denn es ist nicht gleichgültig, was der Schüler liest; wissenschaftliche Sachen liegen seinem Verständniss fern, Bücher über englische Geschichte interessiren ihn wenig, und Romane oder Novellen passen in den meisten Fällen für den Schulgebrauch nicht. Indianergeschichten u. dgl. würde er allerdings mit grosser Gier verschlingen; da dieselben aber nur geeignet sind dem unreifen Knaben den Kopf zu verdrehen oder seine Phantasie im Uebermass zu erhitzen, so müssen wir auch von dieser Art von Lectüre abstrahiren. Mancher Pädagog dürfte allerdings meinen, der Schüler habe nur Englisch zu lernen, und demnach komme es auf den materiellen Inhalt der Lectüre nicht an; es ist aber nicht zu vergessen, dass dem Schüler die trockene Grammatik besser eingeht, wenn nicht bloss seine Verstandesthätigkeit ins Spiel kommt.

Unter solchen Umständen kann man es nur mit Freude begrüssen, wenn die bekannte Jugendschrift Marryat's, die uns schon oft in deutschen Bearbeitungen entgegentrat, hier für die Schullectüre im Urtexte dargeboten wird. Bedenklich könnte der Umstand erscheinen, dass solche deutsche Versionen des Masterman Ready schon existiren; das Bedenken fällt aber weg durch die Erwägung, dass nur Uebersetzungen dem Schüler eine „Eselsbrücke" bieten könnten, und wörtliche Uebersetzungen giebt es nicht. Freie Bearbeitungen stellen die Faulheit eines Schülers beim Gebrauch höchstens in grelleres Licht.

Der Verfasser (vermuthlich ein Sohn des in Hamburg rühmlichst bekannten Directors der Bülau'schen höheren Privatschule) hat seine Ausgabe „für die mittleren Classen einer höheren Bürgerschule" bestimmt, also nach unseren Verhältnissen etwa für die Lectüre der Obertertia. Capitän Marryat ist als Jugendschriftsteller bekannt genug; er regt die Phantasie des Schülers wohl an, aber überhitzt sie nie; er schreibt einen klaren und behaglichen Stil, wird nie unverständlich und verliert sich nie in poetisirende Constructionen. Darum hat denn auch der Herausgeber einen glücklichen Griff gethan, und es ist zu wünschen, dass sein Buch auf recht vielen Realschulen Eingang gewinne.

Dass dem Schüler auch ein Vocabularium dargeboten wird, und dass schwierigere Wendungen sich unter dem Texte erklärt finden, ist sehr zu billigen; der Anfänger findet sich in einem grossen Lexicon nur mit grossem Zeitverlust zurecht, und schon die Schiffsausdrücke machen bei unserem Buch die eine oder die andere Fussnote kaum entbehrlich. Auch ist der Druck des Buches schön und deutlich, Druckfehler sind nicht häufig, und das Wörterbuch bietet keinen irgendwie erheblichen Anlass zu Ausstellungen. Was den Text anlangt, so hat der Herausgeber einige Kürzungen vorgenommen, um bei zwei wöchentlichen Lectüre-

stunden eine alljährliche Absolvirung des Buches zu ermöglichen; dieser Grund lässt sich hören, wenn allerdings auch nicht zu leugnen ist, dass sich Gegengründe anführen liessen.

Was die Anmerkungen unter dem Texte betrifft, so hat der Herausgeber hier meines Erachtens des Guten ein wenig zu viel gethan. Er hätte sich wohl besser darauf beschränkt die gerade in diesem Werk häufig vorkommenden technischen Ausdrücke (Schiffsobjecte, Pflanzennamen u. dgl. m.) zu erklären, in Bezug auf grammatische Schwierigkeiten aber sich wo möglich auf dasjenige zu beschränken, was der daheim präparirende Schüler nicht wissen kann. Gewöhnliche Grammaticalien gehören in die Grammatik, in die Extemporalien und Exercitien. Welchem Herausgeber des Phaedrus oder des Cornelius fiele es wohl ein in seiner Ausgabe dem Schüler zu versichern, dass ordo ein Masculinum ist, oder dass zwischen atque oder atqui ein Unterschied besteht? Herr Dr. Bülau macht es aber in bester Absicht dem Schüler zu bequem. Noten wie diese: „Sail, collectiv gebraucht, bekommt kein Plural-s." „To do wird gebraucht, um den Begriff des Hauptverbs zu verstärken." „Sun ist meistens männlichen Geschlechts." „With what übersetze with that which" u. s. w. erscheinen uns wenigstens überflüssig; dasselbe gilt von der häufig in den Noten angegebenen Aussprache, deren Erläuterung nicht ins Buch, sondern in die Stunde gehört. Im grossen und ganzen aber sind die Noten werthvoll und machen, wie die ganze Ausgabe, dem Fleiss und der Gelehrsamkeit des Herausgebers alle Ehre.

Berlin. Dr. L. Freytag.

3. P. Reis. Lehrbuch der Physik, einschliesslich der Physik des Himmels, der Luft und der Erde, gemäss der neueren Anschauung für Gymnasien, Realschulen und andere höhere Lehranstalten bearbeitet. II. Auflage. Mainz 1873. Preis 2 Thlr. 10 Sgr.

Gemäss den neueren Anschauungen die physikalischen Gesetze und Erscheinungen für Schulen darzustellen, sie auf dem Wege der Deduction aus dem Princip der Erhaltung der Kraft abzuleiten mit Benutzung der Clausius'schen Anschauungen über die innere Bildung des Stoffes — ist die Aufgabe, welche sich der Verfasser gestellt hat. Der heutige Stand der Wissenschaft erlaubt jedoch im Gebiete der elektrischen und magnetischen Erscheinungen eine solche Herleitung noch nicht; hier bildet also noch der Versuch die Grundlage, während er sonst nur als Bestätigung der durch Deduction gefundenen gilt.

Die physikalischen Erscheinungen sind der neueren Auffassung gemäss Bewegungen, die entweder von den ganzen Körpern oder den kleinsten Körpertheilchen ausgeführt werden. Demgemäss wird die Physik eingetheilt in die Lehre von den Körperbewegungen oder die Mechanik und in die Lehre von der Molecularbewegung oder die engere Physik. Erstere umfasst in 3 Abthei-

lungen die Mechanik der festen Körper, die zugleich die allgemeine Mechanik ist, die Mechanik der flüssigen und der luftförmigen Körper, letztere in 4 Abtheilungen: die Wellenlehre oder die Lehre von der Molecularbewegung, die Lehre vom Schall, von der Wärme und vom Licht; ausserdem sind ihr noch zugetheilt die Lehre vom Magnetismus und der Elektricität, obwohl beide Kräfte noch nicht als Bewegung kleinster Theilchen erkannt sind. Der vielfache Zusammenhang aber mit Erscheinungen aus den 3 eben genannten Abtheilungen rechtfertigt diese Stellung.

Das als Ausgangspunct gewählte Princip, wie die physikalischen Grundsätze überhaupt, entbehrt des Vorzugs, der den mathematischen zukommt, allgemein verstanden und zugestanden zu werden. Die physikalischen Grundwahrheiten sind erst durch lange Forschung gewonnen; sie haben sich im Kampf mit entgegengesetzten Ansichten Bahn brechen müssen und kommen erst dann zum vollständigen Verständniss, wenn ein Ueberblick über das ganze Gebiet der Physik gewonnen ist. Das der Deduction zu Grunde liegende Princip, sowie einige allgemeine Begriffe und Sätze mussten daher in einer Entdeckung begründet und dem Verständniss nahe gebracht werden.

Da der Verfasser für seine Art der Darstellung keinen Vorgänger hat, so sei es gestattet kurz in den Inhalt des ersten Theiles der Einleitung anzugeben, der von den allgemeinen Kräften handelt und der für das ganze Werk charakteristisch ist, so wie diejenigen Puncte hervorzuheben, in denen sonst das Princip der Erhaltung der Kraft zur Anwendung kommt.

Nachdem die Begriffe von Raum, Zeit und den Massen dieser Grössen, der Begriff der Ruhe und Bewegung und das Messen der Geschwindigkeit behandelt ist, werden die Gesetze der gleichförmig veränderten Bewegung entwickelt. Darauf folgt eine Darstellung der inneren Bildung des Stoffes im Anschluss an Redtenbacher und der Aggregatzustände, die nach Clausius in verschiedenen Bewegungsarten der Molecüle ihren Grund haben. Für die Herleitung des Principes der Erhaltung der Kraft sind diese Anschauungen zwar nicht von Bedeutung, sie werden aber in der Wärmelehre und zur Herleitung des Mariottischen Gesetzes benutzt. Kraft wird definirt als Fähigkeit eines Körpers auf einen anderen verändernd einzuwirken. Die Kräfte werden nach der Dauer eingetheilt in momentane und continuirliche, nach der Art und dem Erfolge der Einwirkung in mechanische, physikalische und chemische, nach der Fähigkeit der Einwirkung in lebendige und Spannkräfte (thatkräftige und mögliche Energie). Kräfte können gemessen werden durch Gewichte, durch die erzeugte Bewegung, durch die Geschwindigkeit, durch die vollbrachte Arbeit, durch den Effect, durch die lebendige Kraft. Aus den Sätzen über letztere wird dann das Princip der Erhaltung der Kraft abgeleitet.

In der Mechanik wird dasselbe zunächst verwandt zur Ableitung des Principes der virtuellen Geschwindigkeiten, aus welchem die Gleichgewichtsgesetze für die einfachen Maschinen und der Satz vom Parallelogramm der Kräfte sich ergeben.

Das Princip der gleichmässigen Fortpflanzung des Druckes in Flüssigkeiten wird aus dem Grundprincip abgeleitet und dadurch die Lehre von den flüssigen und den luftförmigen Körpern mit ihm in Verbindung gebracht; dass auch das Mariottische Gesetz aus demselben hergeleitet wird, ist schon erwähnt.

Die Wellenlehre beruht auf den in der Mechanik abgeleiteten Gesetzen, und durch ihre Vermittlung finden also die Erscheinungen im Gebiete des Schalles, des Lichtes und der strahlenden Wärme ihre schliessliche Begründung in dem Princip der Erhaltung der Kräfte.

In der Lehre von der Körperwärme werden zunächst die Thatsachen aufgeführt, welche die Auffassung der Wärmeerscheinungen rechtfertigen, und so ist die Grundlage zur Anwendung des Principes gewonnen, aus dem dann mit Hülfe der Clausius'schen Anschauungen über die Aggregatzustände die Wärmeerscheinungen im Sinne der mechanischen Wärmetheorie entwickelt werden.

Durch diese kurze Darlegung wünscht der Referent den Leser in den Stand zu setzen sich selbst ein Urtheil zu bilden, wie weit der in dem Werke eingeschlagene Gang der Fassungskraft von Schülern angemessen ist. Der Verfasser giebt an, dass er seit einer Reihe von Jahren nach seiner Methode nicht bloss in den oberen Classen des Mainzer Gymnasiums, sondern auch in den Oberclassen eines Institutes unterrichtet, das ungefähr auf der Stufe der preussischen Realschulen zweiter Ordnung steht, und dass er keine Ursache zur Unzufriedenheit gehabt habe. Unter der Voraussetzung eines vorbereitenden Unterrichts in einer mittleren Classe und eines chemischen Unterrichts in der Unter-Secunda könne in den drei letzten Jahren der Inhalt des Buches ziemlich vollständig bewältigt werden, in Ober-Secunda sei die Einleitung, Magnetismus und Elektricität, in Unter-Prima Mechanik und Wellenlehre, in Ober-Prima Akustik, Optik und Wärme vorzutragen. Der Referent steht in der Frage nach der Brauchbarkeit des Buches für Schüler auf dem Standpuncte, den Herr Professor Erler in seinen beiden Besprechungen (vergl. Zeitschrift für das Gymnasialwesen, Jahrgang XXIV. S. 355 ff. und Jahrgang XXVII. S. 479) einnimmt, auf die deswegen zu verweisen erlaubt sei; es scheint ihm ebenfalls völlig unthunlich den Schülern unserer Gymnasien und Realschulen die Physik in dieser Form und Ausdehnung zu lehren. Er hält aber das Werk trotzdem für sehr beachtenswerth. Die Ergebnisse der neueren Forschung, das Princip von der Erhaltung der Kraft müssen ohne Zweifel mehr als bisher beim Unterrichte berücksichtigt, in ihrer fundamentalen Wichtigkeit dargelegt und in ihren Consequenzen gewürdigt werden. Diejenigen aber, welche ihren

Unterricht in diesem Sinne gestalten wollen, werden, auch wenn sie sich dem Gange des Verfassers nicht anschliessen, doch vielfache Anregung und viel recht Brauchbares in dem Werke finden.

Aber nicht bloss in der Herleitung, auch in allen anderen Beziehungen war der Verfasser bemüht in seiner Arbeit den neuesten Anschauungen Rechnung zu tragen. Neben den älteren sind überall auch die neuesten Arbeiten berücksichtigt, so dass das Werk von einer ganz ungewöhnlichen Reichhaltigkeit ist. Werthvoll sind auch die historischen Angaben. Einige Fragen, namentlich aus dem Gebiete der physiologischen Optik, die sonst nur eben berührt zu werden pflegen, sind mit dankenswerther Ausführlichkeit behandelt. Im Anhange findet sich noch, auch eingehender als sonst üblich, die Physik des Himmels, der Erde und der Luft. Aufgaben, denen die Auflösungen beigefügt sind, finden sich in fast allen Abschnitten in zweckmässiger Auswahl angegeben.

Berlin. Dr. Krech.

C. Programmschau.

1. Dreissigstes Programm der Vorschule und der Realschule zu Oldenburg. Director Karl Strackerjan. — Abhandlung von Prof. Osterbind: »Entwicklung des allgemeinen Ausdruckes des Verdichtungsgesetzes für den Uebergang der Verbindungen der homologen Reihen aus dem gasförmigen in den flüssigen Aggregatzustand.« — Am 16. November v. J. wurde in Gegenwart des Landesfürsten die neue »Städtische Realschule« eröffnet; die Festreden hielten Geh. Oberkirchenrath Dr. Nielsen und der Director. — Die Lehrer König und Stötzer nahmen andere Stellen an; einen Ersatz fand die Anstalt in Oberlehrer Brinkmann, bis dahin bei der Realschule zu Harburg. — Zeichenlehrer Willers wurde zur Disposition gestellt, Hr. Speisser übernahm seine Stunden mit. Conrector Osterbind und Oberlehrer Harms wurden zu Professoren, Dr. Schieck und Dr. Meyer zu Oberlehrern ernannt. Der Normaletat sichert dem Rector der Realschule 4000—5200 Mark, den ordentlichen Lehrern 1800—3800 Mark zu; Zulagen sollen in der Regel nur von 3 zu 3 Jahren gegeben werden, jedesmal mit 200 Mark. Die Realschule besuchten Ostern d. J. 283, die Vorschule 166 Schüler. Mit dem Zeugniss der Reife gingen ab: Ostern 1872: 2, Michaelis 1872: 3 Schüler.

2. Bericht über die Realschule I. Ordnung zu Leipzig im Schuljahr 1872—73. Director: Dr. K. Th. Wagner. Abhandlung: »Ein Wort zur Entwicklung des Realschulwesens in Sachsen. Von Dr. E. Fr. Alfr. Oertel.« — Die Hoffnung, dass mit der Errichtung einer höheren Bürgerschule ein Abgang von Schülern und ein verminderter Andrang zur Anstalt stattfinden würde, erfüllte sich nicht. Die Anzahl der Schüler belief sich

auf 628. Die Reifeprüfung bestanden 5 Oberprimaner. — Dr. Hering wurde zu Ostern 1872 emeritirt; die Lehrer Trebe, Leisker und Weinmeister traten neu ein. Zu Michaelis gingen Oberlehrer Dr. Panitz, Cand. Richter und Zeichenlehrer Kirchhoff in andere Stellungen über, Zeichenlehrer Brauer trat in den Ruhestand. Für zwei zu besetzende Stellen fanden sich nicht sogleich Candidaten, es musste die eine einstweilen dem Cand. des Volksschulamts, Gruner, die andere dem Cand. Höser übertragen worden. Für den Zeichenunterricht war ebenfalls zunächst keine geeignete Lehrkraft zu gewinnen; erst zu Neujahr trat Herr Flinzer in der Eigenschaft eines Oberlehrers als Hauptlehrer des Zeichnens und oberster Leiter des Zeichenunterrichts an sämmtlichen Schulen der Stadt ein. Herr Gerth wurde zu Neujahr an Stelle des Herrn Grüner berufen. — Der Director, 43 Jahre im Amte, suchte wegen vorgerückten Alters und körperlichen Leidens seine Emeritirung nach, die ihm unter ehrender Würdigung seiner Verdienste zu Theil wurde. In seine Stelle trat der bisheriger Director der mit einer Gymnasial-Abtheilung verbundenen Realschule I. Ordnung in Leer, K. F. Giesel.

Berlin. R. Fiege.

D. Journal-Schau.

1. Die »Augsburger Allgemeine Zeitung« bringt in ihren Numern vom 15. bis zum 17. September d. J. einen längeren Artikel eines Ungenannten, der den Realschul-Abiturienten die Gleichberechtigung mit den Gymnasial-Abiturienten hinsichtlich der Universitätsstudien auch ferner vorenthalten wissen möchte. Wir kommen vielleicht gelegentlich auf denselben zurück. Die Benutzung von Virchow's Auctorität zu seinem Zwecke haben wir schon im Novemberhefte voriges Jahres ins rechte Licht gestellt.

2. Die »Nordische Presse« bringt in den Numern 229, 230, 237 und 239 einen ausführlichen Aufsatz »Nachrichten und Bemerkungen über die neuere Entwickelung des russischen Schulwesens«, der manchen unsrer Leser sehr interessiren dürfte, besonders No. 230, wo die Realschulen behandelt werden.

3. Dasselbe Blatt bespricht in seinen Numern 282—287 sehr eingehend »die letzten Pädagogen-Conferenzen in Deutschland und die russischen Realschulen«, wobei es den hämischen Angriffen des »Golos« gegenüber die epochemachenden Verdienste des Ministers Grafen Tolstoy und Sr. Excellenz des Herrn Deljanow um die Hebung, man kann fast sagen Begründung des höheren Schulwesens in Russland zu der gebührenden Anerkennung bringt und auch über deutsche Verhältnisse ungemein viel Treffendes bietet.

4. »Die Realschule, Zeitschrift für Realschulen, Bürgerschulen und verwandte Anstalten« von E. Döll und M. Kuhn

in Wien enthält in No. 1—5 von diesem Jahre folgende Abhandlungen und Aufsätze: J. H. S., die Gehalte der österreichischen Mittelschul-Professoren. — A. Steinhauser, zur Demonstration des Dichtemaximums. — C. L. Hotze, Studienplan der High school in Cleveland. — A. Steinhauser, stereoskopische Wandtafeln. — Derselbe, die Jolli'sche Federwage und ihre Verwendbarkeit bei Gewichts- und Dichtebestimmungen. — Statistik der öffentlichen Realschulen Würtemberg's für das Jahr 1872. — Aus dem Berichte des Königl. Ungarischen Unterrichtsministers an den Reichstag.

5. Das Octoberheft der illustrirten Monatshefte »Aus allen Welttheilen«, von Dr. O. Delitsch, das erste des fünften Jahrgangs, (Leipzig, bei A. Refelshöfer) hat folgenden Inhalt: L. Engler, ein Besuch bei den heissen Quellen Neuseeland's. — F. Liebeskind, ein Alpenclubfest. — Petroleum in Hinterindien. — Eine Besteigung des Popocatepetl. — H. Friedemann, die Schabe oder der Isthmus zwischen Jasmund und Wittow. — C. Weber, Uruguay. — W. Koch, die russischen und die türkischen Eisenbahnen in Europa. — H. Bochmann, eine nagelneue texanische Stadt. — Die Aschanti. — Die Patagonier. — Die tropischen Fieber und der Fieberrindenbaum. — Miscellen. — Sitzungsberichte geographischer Gesellschaften. — Neue Bücher und Karten.

Berlin. Dr. M. Strack.

E. Ausländische Litteratur.

(Zu beziehen durch B. Behr's Buchhandlung, Unter den Linden 27.)

Menetrier, A. J., Éléments de géométrie descriptive. 2 volumes in 8°, texte et atlas. 4 Thlr.

Loiseau, Histoire des progrès de la grammaire en France, depuis l'époque de la renaissance jusqu' à nos jours. Ier fascicle. L'ouvrage sera complet en 4 ou 5 fasc. 25 Sgr.

III. Vermischtes.

Zeichen der Zeit.

1. In Mauke's Verlag (Hermann Dufft) in Jena ist ein »Lexicon zu den Reden des Cicero« von H. Merguet erschienen, zu dessen Empfehlung es dem Prospecte nach dienen soll, dass, während »die speciellen Cicero-Lexika von Nizolius und von Schütz für die Präposition *a*, *ab* aus dem ganzen Cicero etwa 100, für *ad* gegen 250 Beispiele anführen, hier für jede derselben etwa 3000 Stellen beigebracht sind«. Möchte der Vf.

nicht auch die 3271 Mal, wo »*von*«, und die 3134 Mal, in denen *an* in Lessing's Dramen vorkommt, »klar und übersichtlich« zusammenstellen? Welch ein Gewinn wäre das für deutsche Litteratur selbst und für die Freunde derselben! — Der Zweck des Buches ist: »den gesammten in den Reden Cicero's enthaltenen Sprachstoff in der Weise vorzuführen und zugänglich zu machen, dass er mit Leichtigkeit übersehen und benutzt werden kann«. Die Uebersichtlichkeit wird dadurch erreicht, dass das ganze Werk nur »40 Lieferungen à 5 Bogen«, will sagen 200 Bogen oder 3200 Seiten umfassen wird, die Zugänglichkeit aber dadurch, dass jede Lieferung nur 20 Silbergroschen, das Ganze also nur 26 Thlr. 20 Sgr., kosten soll! — —

2. Einer Wiener Zeitung entnehmen wir folgende Lockung zum Kirchenbesuch, die deutlich zeigt, wohin ein Volk kommt, wenn ihm sein Heiligstes in fremder Sprache, mithin ganz unverständlich vorgetragen und wenn vergessen wird, dass man beten nicht anders als in seiner Muttersprache kann:

[Kirchenmusik.] Am Sonntag den 6. Juli kommen zur Aufführung: In der k. k. Hofcapelle: Messe in F, Graduale (Timor Domini) und Offertorium (Ora pro nobis) von Ludwig Rotter. — In der k. k. Hofpfarrkirche St. Augustin wird um 11 Uhr Capellmeister Eder eine Mozart-Messe, Graduale (Contra-Altsolo) von Frau Baronin Constanze Ruttenstein, Offertorium (Sopransolo) von Schubert aufführen. Die Soli werden die Hofopernsängerin Minka Treml und ihre Schwester Therese Treml, Hofopernsängerin aus Kassel, vortragen. — In der Dominicaner-Kirche kommt um 9 Uhr eine Messe in Es von Robert Führer, eine Einlage von Johann Krall (Fräulein Labrée) und ein Altsolo von L. Weiss (Fräulein Adelsberg) zur Aufführung.

Berlin. Dr. M. Strack.

IV. Archiv.

Fürstenthum Reuss jüngere Linie.

Statut, den Schulvorstand für die Stadt Gera betreffend. Vom 18. December 1864.

§. 1. Der Schulvorstand in der Stadt Gera besteht aus folgenden Mitgliedern:

1) dem Oberbürgermeister,
2) dem Oberpfarrer,
3) dem Vorsitzenden des Gemeinderathes,
4) einem vom Stadtrathe aus seiner Mitte Gewählten,
5) einem vom Gemeinderathe aus seiner Mitte Gewählten,
6) dem Director der städtischen Schulen.

§. 2. Die Mitgliedschaft beim Schulvorstande ist ein Ehrenamt und als solches unentgeltlich zu verwalten. Die Mitglieder des Schulvorstandes

können aber die Vergütung nothwendiger baarer Auslagen für dieses ihr Amt in Anspruch nehmen.

Was die Gründe und die Berechtigung zur Nichtannahme der Wahl in den Schulvorstand betrifft, so gelten die in Art. 84 der Gemeindeordnung vom 18. Februar 1850 in Betreff der Wahlen in den Gemeinderath enthaltenen Bestimmungen.

§. 3. Die Mitglieder des Schulvorstandes haben so lange zu fungiren, als sie die betreffenden Kirchen- oder Gemeindeämter bekleiden.

§ 4. Dem Schulvorstande sind sämmtliche unter dem städtischen Patronate stehenden Schulanstalten in der Stadt Gera untergeben.

§. 5. Der Schulvorstand ist die der Direction der Gesammtstadtschule zunächst vorgesetzte, dem Fürstlichen Ministerio, Abth. für Kirchen- und Schulsachen, unmittelbar untergeordnete Behörde.

§. 6. In den Wirkungskreis des Schulvorstandes gehört:

a. die Vollziehung aller über das Schulwesen im Allgemeinen oder für die Stadt Gera besonders ergangenen oder noch ergehenden gesetzlichen Bestimmungen landesherrlichen Verordnungen oder Ministerialverfügungen hinsichtlich der städtischen Schulanstalten;

b. Aufsicht über deren Aufrechterhaltung und Erfüllung sowohl von Seiten der Eltern schulpflichtiger Kinder als Seitens der Lehrer;

c. Anordnung neuer für das Gedeihen der städtischen Schulanstalten erspriesslicher Einrichtungen und, soweit dieselben mit neuen, nicht schon im Voraus bewilligten Geldaufwendungen verbunden sind, rechtzeitige Beantragung der letzteren bei den städtischen Gemeindebehörden;

d. Feststellung der Dienstinstructionen für den Director, die Lehrer und die Schuldiener;

e. Aufsicht darüber, dass die an den städtischen Schulen Angestellten ihren Dienstinstructionen allenthalben nachkommen;

f. Ausstellung der in §. 19 des Gesetzes über den Civilstaatsdienst vom 16 Juni 1853 gedachten Heirats-Erlaubnissscheine und Ertheilung von Urlaub an Lehrer, insofern derselbe auf länger als drei Tage nachgesucht wird; ingleichen Urlaubsbewilligung an den Director;

g. Annahme, Erörterung und nach Befinden Erledigung von etwaigen Beschwerden oder Anzeigen gegen Lehrer oder Lehrerinnen, die durch die Schuldirection ihre Erledigung nicht gefunden haben oder letztere selbst betreffen; Schlichtung etwaiger Differenzen zwischen einzelnen Lehrern und der Schuldirection; Erörterung und nach Befinden Erledigung von Anzeigen oder Strafanträgen, welche die Schuldirection gegen Lehrer oder Lehrerinnen einzubringen etwa veranlasst sein sollte;

h. Schutz und eventuelle Vertretung des gesammten Lehrerpersonales Angriffen oder Unbilden gegenüber, die sie von dritten Personen in ihrer amtlichen Stellung und Thätigkeit etwa zu erleiden haben sollten;

i. Beantragung oder Begutachtung der Pensionirung von Lehrern;

k. Entscheidung über die Beseitigung zur Zeit bestehender und über die Aufnahme neuer Unterrichtsgegenstände sowie über die Wahl und Einführung von Schulbüchern und sonstigen von den Kindern anzuschaffenden Lehrmitteln;

l. Cognition und nach Befinden Entscheidung über die von der Schuldirection in Vorschlag zu bringende, dem Schulzwecke mög-

lichst förderliche Art und Weise der Verwendung der einzelnen Lehrer, ingleichen Prüfung der durch die Schuldirection vorzulegenden Lectionspläne;

m. Sorge für den Fortgang des Unterrichtes bei längeren Vacanzen in den Lehrercollegien;

n. Sorge für Anwendung der gehörigen Massregeln gegen unentschuldigte Schulversäumnisse und dafür, dass die zum Schulbezirke gehörigen schulpflichtigen Kinder zur rechten Zeit der Schuldirection zur Aufnahme angemeldet werden;

o. Handhabung der Schulpolizei überhaupt und Entscheidung über den etwa beantragten definitiven Ausschluss unverbesserlicher oder das Gedeihen der Schule sonst gefährdender Schüler oder Schülerinnen;

p. Aufsicht über die Verwaltung des Schulvermögens wie der besonderen Stiftungen für die Schule, Prüfung und Abnahme der darüber und sonst mit Rücksicht auf die Schule zu führenden Haupt- oder Unterrechnungen;

q. Sorge für die Befriedigung der Bedürfnisse der Schule aus der Schulcasse und den sonst dazu vorhandenen Fonds durch Prüfung, resp. Genehmigung der aus diesen beanspruchten Ausgaben, oder durch rechtzeitiges Beantragen der etwa erforderlichen Bewilligungen aus Gemeindemitteln bei den städtischen Behörden;

r. Entwurf, Revision und Feststellung der Schulgelderheberegister; Sorge für Einziehung der vorkommenden Reste; das Recht, das Schulgeld in einzelnen Fällen ganz oder zum Theil zu erlassen oder zu stunden;

s. Aufstellung des Schulhaushaltungsplanes zur Prüfung und event. Genehmigung durch die städtischen Behörden, welchen derselbe bis zum 1. November jedes Jahres für das mit Ostern darauf beginnende Schuljahr zu dem Ende vorgelegt werden muss;

t. Oberaufsicht über das gesammte Schulinventar; Sorge für Completirung und Instandhaltung desselben; Sorge für das Beheizungsmaterial, für Reparaturen an den Gebäuden; Entscheidung und Anordnung wegen baulicher Aenderungen, ingleichen über etwaige Neu- oder Erweiterungsbauten, wenn die hierzu erforderlichen Geldmittel im Schuletat oder ausserordentlicher Weise bewilligt worden sind;

u. Entscheidung über die Vertheilung von Prämien und Freistellen, worüber in der Regel von der Schuldirection und dem betreffenden Lehrercollegium gutachtliche Vorschläge vorher gemacht oder erfordert werden.

§. 7. Jedes Mitglied des Schulvorstandes hat das Recht jederzeit die Schule zu besuchen, dem Unterrichte beizuwohnen und der Direction gegenüber oder im Schulvorstande auf dem Grunde gemachter Beobachtungen und Erfahrungen behufige Anträge zu stellen. Der Oberpfarrer insbesondere hat die Pflicht von diesem Rechte in geeigneter Weise Gebrauch zu machen.

Eine Einmischung in die Anordnungen des Directors aber, desgleichen in die Bestimmungen der Methode und Disciplin darf bei derartigen Besuchen der Schule ebensowenig stattfinden, als dabei durch eigne Anordnung oder Verbote der Gang des Unterrichtsgeschäftes einseitig gehemmt oder irgend welche Verweise gegen die Lehrer ausgesprochen werden dürfen.

§. 8. Der Vorstand hat bei Wahlen von Lehrern oder des Directors sein Gutachten der städtischen Wahlbehörde vor der Wahl abzugeben. Derselbe muss, wie zu allen Schulfesten und jährlichen öffentlichen Hauptprüfungen der Schüler, so auch zu den von Lehrerwahlcandidaten abzuhaltenden Probelectionen eingeladen werden.

§. 9. Die Verpflichtung neu gewählter Lehrer, ingleichen des Directors, erfolgt vor dem gesammten Schulvorstande durch dessen Vorsitzenden. Letzterem liegt die Einführung des Directors in Gegenwart des Lehrercollegii gemeinschaftlich mit dem Oberpfarrer ob.

§. 10. Der Vorsitz im Schulvorstande steht dem Oberbürgermeister, die temporäre Stellvertretung desselben dem Oberpfarrer zu. Bei dauernder Behinderung eines der drei ersten Mitglieder des Schulvorstandes tritt dessen amtlicher Stellvertreter in die betreffende Function ein.

§. 11. Bei Stimmengleichheit im Schulvorstande ist die Stimme des Vorsitzenden die entscheidende.

§. 12. Die Ausfertigungen des gesammten Schulvorstandes erfolgen unter Signatur und Unterschrift des Oberbürgermeisters und des Oberpfarrers, die sich dabei in Behinderungsfällen gegenseitig vertreten.

Dem Oberbürgermeister liegt die Führung und Aufbewahrung der Acten, ingleichen die Anweisung sämmtlicher Ausgabebelege für die Schul- oder Schulstiftungscassen ob.

§. 13. Die Sitzungen des Schulvorstandes finden im Schulgebäude oder im Rathhause, in der Regel monatlich ein Mal statt.

Die Zusammenberufung des Schulvorstandes geschieht durch den Vorsitzenden. Sie muss erfolgen, wenn zwei Mitglieder des Vorstandes darauf antragen.

Die Angabe der Gegenstände, worüber berathen werden soll, erfolgt in gewöhnlichen Fällen zwei Tage vor der Sitzung.

§. 14. Der Schulvorstand kann nicht beschliessen, wenn nicht wenigstens drei seiner Mitglieder anwesend sind. Eine Ausnahme hiervon findet bei Gegenständen statt, die durchaus keinen Aufschub leiden.

In diesen Fällen fassen die Erschienenen einen Beschluss, der in nächster ordentlicher Sitzung Behufs der Kenntnissnahme Seitens der früher Nichterschienenen vorgelegt wird.

§. 15. Ausnahmsweise ist in einfachen und eiligen Angelegenheiten eine schriftliche Abstimmung durch Circular zulässig. Der auf diese Weise gefasste Beschluss muss in der nächsten Sitzung bekannt gemacht werden.

Dem Vorsitzenden des Schulvorstandes steht das Recht zu die Ausführung eines solchen Beschlusses zu verschieben und auf mündliche Berathung anzutragen.

§. 16. Wer bei einer Angelegenheit unmittelbaren Vortheil oder Nachtheil zu erwarten hat oder in Recurs- oder Beschwerdefällen über eine eigne Handlung mit zu beschliessen haben würde, darf der betreffenden Verhandlung nicht beiwohnen.

§. 17. Die über die Sitzungen und Beschlüsse des Schulvorstandes von einem durch diesen zu wählenden Protokollanten, dem in der Regel auch die sonst vorkommenden schriftlichen Arbeiten obliegen, zu fertigenden Niederschriften sind actlich zu ordnen und von dem Vorsitzenden und wenigstens zwei Mitgliedern zu unterzeichnen.

§. 18. Der Schulvorstand kann aus seiner Mitte zur Besorgung einzelner Angelegenheiten sowohl als zu dauernder Verwaltung und Erledigung einzelner Geschäftszweige Commissionen ernennen.

Für Angelegenheiten des inneren Schulwesens ist der Oberpfarrer regelmässig der Referent und hat als solcher an jeder für derartige Angelegenheiten etwa zu bestellenden Commission Theil zu nehmen.

V. Schulnachrichten.

1. Bericht über die Versammlung von sächsischen Realschulmännern zu Gera am 30. September 1873:

Am 30. September früh 8 Uhr fand in der Aula der Realschule unter dem Vorsitze des Herrn Director Dr. Niemeyer — Dresden eine Versammlung von gegen 50 sächsischen Realschulmännern statt. Nach einigen einleitenden Worten des Vorsitzenden, in welchen er als Zweck der Versammlung die Begründung eines sächsichen Realschulmänner-Vereins hinstellt, weist Hr. Oberlehrer Reimer — Leipzig auf die Nothwendigkeit hin, dass die sächsischen Realschullehrer sich in ähnlicher Weise vereinigen wie die Lehrer an den höheren Schulen in einigen Provinzen Preussen's. Schon früher seien von Leipzig aus dahingehende Versuche gemacht worden, allein die Sache sei nicht zur Ausführung gekommen. Als Zweck eines solchen Vereins stellt er hin, dass die sächsischen Realschullehrer in engere Beziehungen als bisher gebracht werden. Ferner sollen in alljährlich zu veranstaltenden Versammlungen Fragen des Realschulwesens im allgemeinen, insbesondere auch des sächsischen, besprochen werden, was um so wichtiger sei, als die sächsische Realschule sich in mancher Beziehung eigenartig entwickelt habe. Endlich sei auch in äusseren Angelegenheiten ein gemeinsames Vorgehen anzustreben, da durch ein solches oft mehr erreicht werde, als wenn die Kräfte sich zersplitterten. In ähnlicher Weise spricht sich auch Hr. Oberlehrer Dr. Hoffmann — Plauen aus, indem er noch hinzufügt, dass es zwar an sich wünschenswerth sei, wenn ein solcher Verein die Lehrer aller höheren Lehranstalten Sachsen's umfasse, dass es aber jetzt noch nicht an der Zeit sei auch die Gymnasiallehrer zur Betheiligung einzuladen. Da auch die übrigen Redner sich in diesem Sinne aussprachen und allseitiges Einverständniss constatirt werden konnte, beschloss man einen Ausschuss zu wählen, der die Sache in die Hand nehmen solle. Nachdem der Antrag des Hrn. Oberl. Dr. Schuster — Leipzig durch Stimmzettel zu wählen abgelehnt worden, wählte man durch Acclamation die Herren Dir. Dr. Niemeyer — Dresden, Oberl. Dr. Hoffmann — Plauen, Oberl. Dr. Oertel — Leipzig, Oberl. Dix — Zittau und Dir. Dr. Thum — Reichenbach.

Schliesslich wurde in Folge eines Antrags des Oberlehrers Thomas — Leipzig dem gewählten Ausschusse der Auftrag ertheilt die erste Versammlung von sächsischen Realschulmännern bis spätestens Pfingsten nächsten Jahres einzuberufen und derselben ein Statut zur Annahme vorzulegen.

2. Auf die von der Generalversammlung der freien Vereinigung Stolze'scher Stenographen des Königreichs Sachsen an das königl. Ministerium des Cultus und öffentlichen Unterrichts betreffs Zulassung der Stolze'schen Stenographie als facultative Unterrichtsdiciplin an höheren Lehranstalten gerichtete Petition ist Seitens des genannten Ministeriums unterm 14. Juli 1873 eine Bescheidung ergangen, in welcher es heisst:

»Das Ministerium bedauert, dass es sich wenigstens zur Zeit nicht in der Lage befindet auf diese Anträge einzugehen. Wenn einmal die Stenographie als Unterrichsgegenstand in den höheren Schulanstalten des Landes eingeführt werden sollte, so konnte es unmöglich den einzelnen Anstalten und den wechselnden Lehrern überlassen werden sich nach subjectivem Gefallen bald für das eine, bald für das andere System zu entscheiden; vielmehr war es Pflicht

des Ministeriums eine allgemeine Bestimmung in dieser Beziehung zu geben. Bei Erfüllung dieser ihm obliegenden Pflicht wollte und konnte das Ministerium sich nicht in den Streit beider Systeme einmischen; aber zunächst entscheidend musste für dasselbe die Thatsache sein, dass das Gabelsberger'sche System durch das Regulativ für das k. stenographische Institut vom 10. Juni 1850 §. 12 zur Zeit unter staatlicher Autorität eingeführt und bei den ständischen Verhandlungen im Gebrauche ist. Sollte sich bei weiterer Discussion jenes Streites der Systeme ergeben, dass das Stolze'sche System wirklich entschiedene Vorzüge vor dem Gabelsberger'schen habe, so wird dies gewiss auch in unserem Lande zur Anerkennung gelangen, und es wird dann an der Zeit sein auch die an die Unterrichtsanstalten gegebene Weisung entsprechend zu ändern,«

3. Das Schuljahr 1872/73 an den höheren Lehranstalten (Secundärschulen) Elass-Lothringen's.

Wenn der hauptsächlichste Fortschritt des höheren Schulwesens im Reichslande während des verflossenen Schuljahres auch besonders in dem inneren Ausbau des Lehrplans und der gesammten Organisation besteht, so ist doch auch in den äusseren Verhältnissen, in der Frequenz, dem Schülermaterial, den Localitäten ein erfreulicher Aufschwung ersichtlich. Während 1871/72 die Schülerzahl der höheren Lehranstalten 2250 oder 1 auf 666 Einwohner betrug beträgt sie 1872/73 3212 oder 1 auf 500 Einwohner; es ergiebt sich ein Zuwachs von 41 %. Folgende Zusammenstellung ergiebt die Frequenz der einzelnen Anstalten und die Classe, bis zu welcher dieselben vollständig waren:

			Vollständig bis				
	1871/72	1872/73	I.	II.	III.	IV.	V.
1. Strassb. Lyceum	404	556	1	—	—	—	—
2. Metz. Lyceum	201	297	1	—	—	—	—
3. Mülhausen Gew.-Schule	383	259	1	—	—	—	—
4. Kolmar. Lyceum	170	233	1	—	—	—	—
5. Barr	—	178	—	—	—	4	—
6. Buchsweiler	124	153	1	—	—	—	—
7. Mülhausen	92	144	—	2	—	—	—
8. Saarburg	—	144	—	2	—	—	—
9. Schlettstadt	32	108	—	—	3	—	—
10. Hagenau	71	100	—	2	—	—	—
11. Münster	56	100	—	—	—	4	—
12. Saargemünd	71	91	1	—	—	—	—
13. Bischweiler	—	90	—	—	—	4	—
14. Weissenburg	67	87	—	2	—	—	—
15. Zabern	61	87	—	2	—	—	—
16. Forbach	77	86	—	—	3	—	—
17. Thann	80	81	—	—	3	—	—
18. Pfalzburg	72	79	—	—	—	4	—
19. Markirch	76	77	—	—	3	—	—
20. Dieuze	—	66	—	—	—	—	5
21. Gebweiler	33	56	—	—	3	—	—
22. Altkirch	15	52	—	—	—	4	—
23. Diedenhofen	19	51	—	—	3	—	—
24. Oberehnheim	28	27	—	—	3	—	—
25. Château-Salins	—	13	—	—	—	—	5

4. In den vierzehn höheren Lehranstalten Berlin's hat im verflossenen Jahre die Frequenz der Schüler sich um 319 vermehrt, so dass ult. 1872 die Zahl derselben 8763 in 232 Classen mit 324 angestellten und 47 Hülfslehrern betrug. Die Unterhaltungskosten der Anstalten bezifferten sich zusammen auf 443,839 Thlr.; da ihre eigenen Einnahmen aber nur 209,721 Thlr. betrugen, musste die Commune einen Zuschuss von 234,118 Thlr. leisten, der sich folgendermassen vertheilt: die 6 **Gymnasien** mit

3643 Schülern erheischten einen Zuschuss von 120,133 Thlr., also **36 Thlr. pro Kopf,** die 5 **Realschulen** mit 3507 Schülern 65,770 Thlr. oder **18¾ Thlr. pro Kopf,** die beiden Gewerbeschulen mit 1203 Schülern 35,387 Thlr. oder 31⅓ Thlr. pro Kopf, und die Andreasschule mit 410 Schülern 12.828 Thlr. oder 29 7/12 Thlr. pro Kopf. Leider fehlt in der vorliegenden Statistik die Angabe des Verhältnisses der auswärtigen zu den hiesigen Schülern.

5. Dem Pädagogium zu Lichterfelde (1¼ Meilen von Berlin, Anhalter Bahn) ist die Berechtigung ertheilt worden Entlassungsprüfungen behufs Erlangung der wissenschaftlichen Qualification zum 1jährig freiwilligen Militärdienst abzuhalten.

6. Sonderburg, 14. November. Heute ist die für unsere Stadt sehr erfreuliche Nachricht hier eingetroffen, dass der Herr Minister für die geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten auf Grund der ordnungsmässig abgehaltenen Abgangsprüfung die hiesige höhere Bürgerschule als eine zu Entlassungsprüfungen berechtigte höhere Bürgerschule anerkannt habe. Gleichzeitig sind die Verhandlungen über die Durchführung des Normaletats an der Anstalt zu dem für die Stadt sehr befriedigenden Abschluss gebracht, dass der Herr Minister in Uebereinstimmung mit dem Herrn Finanzminister davon absehen will, dass die gegenwärtigen Schulgeldsätze zur Zeit erhöht werden, und deshalb zu den für die Lehrer der Anstalt in Aussicht genommenen Besoldungsverbesserungen den erforderlichen vollen Zuschuss, zunächst auf acht Jahre, bewilligt hat.

VI. Personalnachrichten.

1. An der Luisenstädtischen Gewerbeschule zu Berlin ist die Beförderung des ordentlichen Lehrers Dr. Otto Reinhardt zum Oberlehrer genehmigt worden.

Vacanzen an Realschulen und verwandten Anstalten:

1. Frankfurt a. O., R. S. I. O., beschr. Naturwissenschaften; 600 Thlr.
2. Crefeld, R. S. I. O., Geschichte und Philologie; 900 Thlr.
3. Elberfeld, reorg. Gewerbe-Schule, Geschichte u. Geographie; 800 Thlr.
4. Rostock, R. S. und Gymn.. Mathematik, Naturgeschichte, Deutsch, Englisch oder Französisch; 700—1200 Thlr.
5. Erfurt, R. S. I. O., Englisch und Französisch: 1100 Thlr.
6. Lippstadt, R. S. I. O., Deutsch, Französisch oder Lateinisch, Religion; 600 Thlr.
7. Bochum, reorg. Gewerbe-Schule:
   a) Englisch, Französisch, Deutsch, Geschichte und Geographie; 1000 Thlr.
   b) Mathematik und Naturwissenschaften; 800 Thlr.
   c) Elementarfächer und Zeichnen; 700 Thlr.
8. Lübben, R. S. II. O., Deutsch, Lateinisch, Geschichte, Geographie: 850 Thlr.
9. Leipzig, Handelslehranstalt, Englisch; 900 Thlr.
10. Wriezen, h. Bürgerschule, Zeichnen; 400 Thlr.
11. Königsberg i. Pr., R. S. I. O., beschreib. Naturgeschichte und Chemie; 600 Thlr. (vielleicht persönl. Zulage).
12. Bremen, Seminarium; Director; 4000—5000 Reichsmark.

Verantwortlicher Redacteur: Professor Dr. Max Strack.
Verlag von Otto Gülker & Cie. in Berlin.
Druck von Carl Jahncke (Franz Jahncke) in Berlin.

Central-Organ

für die

Interessen des Realschulwesens.

II. Jahrgang. 1874. Februar.

Erscheint in Monatsheften zu 4—5 Bogen. — Preis des Jahrganges 5 Thlr. 10 Sgr.
Beiträge werden an die Adresse der Redaction, Berlin S. W. (66 Kochstrasse), erbeten.
Nicht-Aufgenommenes folgt innerhalb 4 Wochen zurück.

I. Abhandlungen.

1. Der deutsche Unterricht in den Vorschul- und unteren Realschulclassen mit besonderer Rücksicht auf die Realschulen*) Elsass-Lothringen's, deren Schüler vorwiegend deutsch sprechen.

Von Director Dr. Ludwig in Barr.

Die Realschulen des Reichlandes haben mit Fug und Recht auf Grund der eigenthümlichen Sprachverhältnisse und Zustände das Lateinische als obligatorischen Unterrichtsgegenstand von ihrem Lehrplane ausgeschlossen. Von jener Seite kann also der deutsche Unterricht keine Förderung erwarten. In den unteren Classen und ebenso in der Vorschule tritt das Französische als einzige fremde Sprache in ziemlich beträchtlicher Stundenzahl auf. Mag man vom pädagogischen Standpuncte aus mit Recht den französischen Unterricht in der Vorschule verwerfen, so zwin-

*) Das Regulativ für die höheren Lehranstalten Elsass-Lothringen's vom 10. Juli 1873 (C.-O. 1873, S. 561 fgg.) unterscheidet:

a) Gymnasien, die das Lateinische und Griechische als Hauptgrundlagen höherer Bildung pflegen;

b) Realgymnasien, die das Griechische nicht betreiben und neben dem Lateinischen den sogenannten Realien einen grösseren Raum gewähren;

c) Realschulen, die auch das Lateinische ausschliessen und die Realien nach vorzugsweise praktischen Bedürfnissen behandeln.

Die Gymnasien und die Realgymnasien bilden ihre Schüler unter regelmässigen Verhältnissen in einem neunjährigen Lehrcursus zur Reife für das Studium auf der Universität.

gen doch dringende politische Gründe vorläufig die Beibehaltung desselben, wenn man nicht die Schüler der mittleren Stände zum Theil auch noch in die an der Grenze so zahlreich entstehenden französischen Collegés treiben will.

Aber auch selbst das Französische kann nicht in gleicher Weise zu sprachlichen Zwecken zum Vortheile des deutschen Unterrichtes herangezogen werden, wie dies in den höheren Schulen im Innern unseres Vaterlandes der Fall ist, da es hier noch immer mehr oder weniger als Muttersprache im Hause gelernt wird.

In Folge dessen wird der deutsche Unterricht Mittelpunct des gesammten Sprachunterrichts; ja von einem allgemeinen Gesichtspuncte aus möchten wir denselben als Centrum der Realschule, die ja vorwiegend eine deutsche Schule sein soll, bezeichnen.

Bei Eröffnung der Schulen durch die deutschen Behörden sprachen die Söhne der Vornehmen nur französisch; die Knaben aus dem mittleren Bürgerstande bedienten sich neben der französischen Sprache, die ja bis dahin in den Colléges und écoles libres Unterrichtssprache gewesen war, noch des allemannischen Dialekts. Heute hat sich die Sache schon bedeutend anders gestaltet, theilweise durch die energische Pflege des deutschen Unterrichts während der Lehrstunden, theilweise auch dnrch den wechselseitigen Verkehr der Schüler der verschiedenen Stände unter einander. Als Umgangssprache unter den Schülern der hier in Betracht kommenden Schulen ist im Durchschnitt nur noch der Volksdialekt anzusehen.

Von den in die unterste Vorschulclasse neu eintretenden Schülern gilt der Hauptsache nach dasselbe; denn nur einzelne aus vornehmen Familien werden zu Hause ganz abgesondert französisch erzogen. Bei unsern weiteren Betrachtungen haben wir also nur auf den einheimischen Dialekt, »das Elsässer Dütsch«, als Muttersprache Rücksicht zu nehmen.

Als Zweck und Ziel des deutschen Unterrichts stellen wir auch schon für die untern Classen unserer reichsländischen Schulen folgende Forderung auf: die Schüler sollen die neu-hochdeutsche Sprache verstehen, richtig sprechen und schreiben lernen. Es soll also Sprachverständniss und Sprachfertigkeit auch schon für die untern Classen, allerdings in einem dem Alter der Schüler entsprechenden beschränkten Umfange, erzielt

werden. Gesprochenes sollen sie durch das Medium des Ohrs, Geschriebenes und Gedrucktes vermittelst des Auges auffassen, daneben aber mit Hülfe ihrer Sprachwerkzeuge ihre eigenen Gedanken aussprechen und dann auch noch schriftlich niederlegen können.

Der Erreichung der eben aufgestellten Forderung stellen sich aber bei unseren Schulen bedeutende Hindernisse in den Weg.

Der einheimische Dialekt weicht vom Neuhochdeutschen in mancher Hinsicht nicht unbedeutend ab; wir erinnern nur an die getrübte Aussprache der Vocale, an die Vocalisirung der Consonanten, an die Weglassung der Endsilben, die eigenthümlichen dialektischen Wortbildungen und an die gänzlich abweichende Rection. Deshalb sind besondere Uebungen anzustellen, die Schüler an das Neuhochdeutsche zu gewöhnen. Das Ohr derselben wird geschärft durch fleissiges Aufmerken auf das, was der Lehrer klar, deutlich und mustergültig vorspricht; das Auge gewöhnt sich an die Physiognomie der neuhochdeutschen Wörter, wenn die Schüler zum aufmerksamen Lesen angehalten werden; und endlich werden die Sprachorgane entwickelt, gebildet und veredelt durch consequentes Anhalten derselben zu scharf accentuirtem und wohl articulirtem Sprechen.

Diese schwierige Aufgabe kann nur dann bewältigt werden, wenn der Lehrer des Deutschen von allen seinen Collegen energisch unterstützt wird, wenn jeder sich nach Kräften bemüht sein landschaftliches Idiom abzulegen und sich einer reinen Aussprache zu befleissigen, wenn die Schüler in allen Stunden unablässig angehalten werden in einem vollständigen Satze gut und abgerundet zu antworten. Mag dies oft in den oberen und mittleren Classen pedantisch und lächerlich erscheinen, hier darf diese Forderung in den nächsten Jahren nicht erlassen werden. Denn erst dann können wir hoffen auch hier solche sprachlichen Zustände wie dort zu haben, wenn wir uns schon eine ganze Generation von unten herauf in unsern Schulen erzogen haben.

Besonderer Nachdruck ist auf den deutschen Unterricht in den Vorschulen zu legen; denn hier gilt es einen soliden Grund für die Zukunft zu schaffen; hier liegt die wesentliche Aufgabe der Germanisirung.

Das Ziel der Vorschulen soll auch in unsern Anstalten in das Sexta-Pensum hineingreifen, so dass in dieser Classe eine er-

weiternde und vertiefende Repetition einzutreten hat. Wird der deutsche Unterricht in unsern Vorschulen mit dem nöthigen Eifer, mit Erfahrung und Umsicht betrieben, so dürfen die Schüler bei ihrem Eintritt in die Sexta in einem Dictat, das aus dem Kreise ihrer Anschauung und Erfahrung genommen ist, einen orthographischen Fehler von erwähnenswerther Bedeutung nicht mehr machen. Eine ähnliche Forderung stellen wir an Quartaner, die in die Tertia aufsteigen sollen: in einem kleinen Aufsatze, dessen stofflicher Inhalt aus ihrem eigenen Gedanken- und Anschauungskreise genommen ist, dürfen besondere Verstösse gegen grammatische Regeln und diejenigen der Interpunction nicht mehr vorkommen.

Die Methode des deutschen Unterrichts im Allgemeinen betreffend, ist wohl die Frage aufgeworfen worden, ob derselbe vorwiegend analytischer oder synthetischer Natur sein soll. Wir können uns ausschliesslich weder für die eine, noch für die andere Unterrichtsart entscheiden. Auf jeder Stufe und in allen Stunden muss, schon von dem Tage des Eintritts der Schüler in die Schule an, der Sprachstoff sowohl analytisch wie auch synthetisch behandelt werden. Beide Unterrichtsweisen haben sich gegenseitig zu durchdringen, zu unterstützen und zu klären und überall mit einander abzuwechseln. Keine Stunde darf vorübergehen, in welcher nicht beide Unterrichtsweisen zur Anwendung gekommen wären. Das analytische Verfahren ist zunächst auf der untersten Stufe ganz besonders an seiner Stelle.

Die Schüler bringen schon einen Sprachstoff mit in die Schule; gar mancherlei Anschauungen und Vorstellungen liegen noch in ihrem Geiste unklar und unvermittelt neben einander. Es gilt nun zunächst durch eine analytische Behandlung dieses ursprünglich vorhandenen Sprachstoffs Klarheit und Ordnung sowie auch Zusammenhang in die Vorstellungen der Schüler zu bringen und sie zu Begriffen umzugestalten. Erst wenn dies geschehen ist, kann man auf synthetischem Wege fortschreiten und dem im Geiste der Schüler vorhandenen Sprachstoff einen neuen hinzufügen, der den Gesichts- und Anschauungskreis erweitert. In dieser Weise muss sich die unterrichtliche Behandlung sprachlicher Stoffe auf allen Stufen, mehr oder weniger ausgedehnt, wiederholen. Nicht eher darf zu einer neuen Spracherscheinung fortgeschritten werden, als bis das schon Erworbene analytisch zerlegt, begründet und befestigt und zum freien geistigen

Eigenthum der Schüler geworden ist; denn nur auf diese Weise wird dem Neuen im Geiste der Schüler der Boden zur fruchtbringenden Aufnahme vorbereitet. Vorwiegend synthetisch wird freilich der deutsche Unterricht in dem Sinne sein, dass es hauptsächlich darauf ankommt dem Schüler zu dem in seinem Geiste vorhandenen Sprachstoffe fast täglich ein Neues hinzuzufügen, um so seinen Sprachschatz zu bereichern. Die analytische Behandlung geht jedoch jeder Sprachstunde als Vorbereitung voraus und tritt mehrfach innerhalb derselben auf zur Erklärung und Anbahnung des Verständnisses des Sprachstoffes; namentlich hat sie aber auch ihre Stelle bei ausgedehnteren Repetitionen.

Mittelpunct des gesammten deutschen Unterrichts kann in der Vorschule und den unteren Realschulclassen nur der Lesestoff sein. Alle anderen Uebungen, wie grammatische und stilistische, haben sich mehr oder weniger eng an denselben anzuschliessen.

Wir wollen nun dazu übergehen die verschiedenen Zweige des deutschen Unterrichtes unter speciell praktischen Gesichtspuncten zu betrachten.

Wiedererzählen des Gelesenen und Auswendiglernen mustergültiger Stücke dienen in erster Reihe dazu die Schüler mit sprachlichen Formen zu bereichern, ihren Sprachschatz zu mehren und ihren Geist mit einem würdigen Inhalte zu füllen.

Dem Wiedererzählen und Auswendiglernen muss auf fast allen Stufen ein richtiges, gut betontes und sinngemässes Lesen vorausgehen. Ausgeschlossen von dieser Forderung bleibt nur die unterste Stufe. Auf dieser, also im ersten Schuljahre, kann das Auswendiglernen nur durch Vorsprechen des Lehrers und Nachsprechen der Schüler geschehen. Das, was auswendig gelernt werden soll, wird also in der Schule durch den Lehrer selbst eingeübt. Vorbereitung zu diesen ersten Versuchen im Auswendiglernen gewähren die analytischen Sprachübungen, die nicht als gesonderte Anschauungsübungen zu betreiben sind, sondern nur den Zweck haben dem deutschen, wie jedem andern Unterrichte überhaupt, in passender Weise den Boden zu bereiten. Mit zarter Schonung ist bei diesen ersten Uebungen der volksthümliche Dialekt zu behandeln. Ihn mit Gewalt sofort austreiben wollen würde unsäglichen Schaden verursachen und die Kinder scheu und schüchtern machen. Es hiesse sie aus ihrem

natürlichen Boden, aus ihrer Gewohnheit und Umgebung reissen. Hier handelt sich's aber vorerst darum die Schüler zutraulich zu machen, sie zum Aufmerken, Beobachten und Sprechen zu bringen. (Von diesem Gesichtspuncte aus sind badische Lehrer, die den allemannischen Dialekt gründlich verstehen, und denen das Französische nicht fremd ist, für die unterste Vorschulclasse der reichsländischen Anstalten vorzuziehen.)

Wohl ist jede Antwort, die im Dialekt gegeben wird, hochdeutsch vom Lehrer zu wiederholen und von den Schülern richtig nachzusprechen; aber erst nach und nach sind diese dazu zu führen selbst hochdeutsch zu antworten.

Die Leseübungen und die Uebungen im Auswendiglernen tragen, wenn sie richtig betrieben werden, viel dazu bei die Schüler an eine reine Aussprache des Hochdeutschen zu gewöhnen. Gelesen, das sei nebenbei bemerkt, soll nur Gutes werden, nicht Silben und Wörter ohne Sinn und Verstand. Was gelesen wird, soll auch gleich möglichst gut gelesen werden, nicht erst wochenlang mechanisch und dann erst sinnrichtig und mit entsprechender Betonung.

Auswendig gelernt werden auf der untersten Stufe Sprüchwörter und Sinnsprüche. Daran schliessen sich bei den analytischen Sprechübungen die nothwendigsten Erklärungen an. Das Sprechen im Chor fördert das Einprägen des zu Lernenden in ausserordentlicher Weise. Ebenso werden die kleineren Gedichte, namentlich Fabeln von Hey, durch Vor- und Nachsprechen strophen- und satzweise gelernt.

Schon auf dieser Stufe, wie auch noch im zweiten Schuljahre, kommt dem Märchen eine bedeutende Stelle im deutschen Unterrichte zu. Desselbe eignet sich nur zum Vorerzählen und nicht zum Lesen; es gehört zum grossen Theil auch schon in den häuslichen Unterricht, den die Mutter vor der Schulzeit ertheilen soll. In unsern elsässischen Verhältnissen können wir aber vorläufig auf eine solche vorbereitende Arbeit des Hauses nicht rechnen, und darum müssen wir dem Märchen in der Vorschule eine Stelle gönnen. Da es aber nur vorerzählt werden soll, so gehören nur solche Märchen in die Lesebücher, die schon den Uebergang zur Fabel machen.

Wie soll sich nun der Lehrer bei der Behandlung des Märchens verhalten? Soll es wörtlich vor- und nacherzählt werden, oder ist eine freiere Behandlung desselben gestattet?

Kleine sinnige Märchen sollen wörtlich auswendig gelernt werden in der oben bezeichneten Weise; andere von grösserem Umfange hat der Lehrer in mehr freier Weise, aber doch in bestimmter Form wiederholt vorzuerzählen, bis sich einzelne der Kleinen im Nacherzählen versuchen. Oft genügt auch schon ein Fragen über des erzählte Märchen.

Der Lehrer bedarf hierzu einer ganz besonderen Vorbereitung; denn es ist eine heilige und schwere Kunst ein Märchen gut und sinnig und dem kindlichen Geiste entsprechend zu erzählen. Es soll ein kindlicher, kein kindischer Ton getroffen werden.

In der obersten Vorschulclasse, in Sexta, Quinta und Quarta ist der Erzähl- und Memorirstoff den Hauptgrundzügen nach in ziemlich gleicher Weise zu behandeln; nur der Unterschied tritt ein, dass auf den höheren Stufen die Thätigkeit des Lehrers mehr zurück tritt und die Schüler zu immer grösserer Selbständigkeit geführt werden.

Weil ein gutes Erzählen und Auswendiglernen nur dann möglich ist, wenn der vorliegende Stoff von den Schülern fliessend und schön gelesen wird, auch das Ganze seinem Inhalte und Zusammenhange nach von denselben verstanden ist, so verweilen wir zunächst bei den vorbereitenden Uebungen, die an dem Erzähl- und Memorirstoff zum Zwecke des Wiedererzählens und Auswendiglernens vorgenommen werden. Da ist vorher vor einem Fehler zu warnen, in den junge Lehrer immer wieder verfallen, und der bei unsern Schülern grossen Schaden anrichtet. Der Lehrer setzt zu Viel voraus, die Schüler sind schüchtern und wagen nicht zu fragen, und so bleibt oft die grössere Zahl derselben auf dem Wege des halben Verständnisses stehen. Bei unsern Schülern aber darf man zur Zeit Wenig oder gar Nichts voraussetzen; je weniger man voraussetzt, desto eher wird es gelingen dieselben in das Verständniss eines Sprachstückes einzuführen.

Ehe man an das Lesestück herantritt, ehe überhaupt das Buch zur Hand genommen wird, muss in dem Gedankenkreise des Schülers der Boden zur Aufnahme des Neuen gehörig vorbereitet werden. Man knüpft an die schon vorhandenen Kenntnisse an und benutzt dabei nicht bloss den in der deutschen Stunde erworbenen Wissensstoff, sondern nimmt auch Rücksicht auf die geschichtlichen, geographischen und naturwissenschaftlichen Lectionen;

auch an das, was die Schüler durch Umgang und Erfahrung gelernt haben; kann unter Umständen in passender Weise angeknüpft werden, denn herrscht an einer Anstalt ächte und wahre Collegialität und gleiches Streben, so muss jedem Lehrer bekannt sein, was er auf dieser oder jener Stufe von dem Unterrichtsstoffe seines Collegen voraussetzen darf und heranziehen kann.

Zur besseren Erläuterung des eben Gesagten setzen wir beispielsweise voraus, es sei ein historisches Stück zu behandeln. Die Schüler können an dasselbe nur dann mit richtigem Verständnisse herantreten, wenn ihr Interesse für den bevorstehenden Gegenstand durch eine analytische Vorbesprechung erregt worden ist. Anknüpfend an ihre historischen und geographischen Kenntnisse, die durch eigene Zuthaten des Lehrers erweitert werden können, werden sie im Geiste an den Ort und in die Zeit versetzt, da sich die Erzählung zugetragen hat. Sitten, Weisen, Gewohnheiten und Gebräuche jener Zeit werden durch die Vorbesprechung ebenfalls klar.

So vorbereitet, können nun die Schüler an das Stück selbst herantreten.

In welcher Weise ist dieses nun zu behandeln, um es unsern reichsländischen Schülern nach Form und Inhalt zum Verständniss zu bringen und zum geistigen Eigenthum zu machen? Man hat wohl im Sinne Wackernagel's verlangt, der Lehrer solle nun mit gehobener Stimme das Lesestück mustergültig vorlesen, um dasselbe wie ein Kunstwerk als ein Ganzes wirken zu lassen. So schön dieser Vorschlag auch klingt, so wird er sich in der Praxis bei unsern Schülern nicht bewähren.

Sie werden von dem ganzen Vortrage des Lehrers Nichts fassen, höchstens erbaut sie die Musik der Sprache, wenn er gut vorliest; und auf dieser Stufe werden nicht einmal alle stehen. Da ist es dann sicherlich besser, wenn der Lehrer in einfacher und schmuckloser Darstellung den Inhalt des Stückes den Schülern zur Vorbereitung des Verständnisses selbst vorträgt. Nun kann man dazu übergehen die Schüler selbst das Lesestück lesen zu lassen.

Dies wird jedoch nicht in einem Zuge hinter einander gelesen, sondern stückweise nach den durchsichtigen Gliedern, aus welchen es besteht. Zu diesem Zwecke hat sich der Lehrer gründlich vorbereitet, um nicht unsicher hin- und herzufahren und bald diese, bald jene Eintheilung zuzulassen.

Mit besonderem Fleisse und nie ermüdender Ausdauer ist darauf zu halten die Schüler zu correctem und fliessendem Lesen zu bringen. Auf diese Forderung kann nicht genug Nachdruck gelegt werden. Wird die Erreichung derselben in den unteren Classen versäumt, so lernen die Schüler selten oder nie erträglich lesen; denn in den obern Classen legt man zu wenig Werth darauf, da das ja etwas gar zu Geringes zu sein scheint. Daher kommt es denn, dass dort so häufig Schüler sitzen, die nicht einen einzigen Satz, ohne anzustossen, zu stottern und sich zu wiederholen, lesen können. Doppelte Schwierigkeiten sind aber bei unsern Schülern zur Zeit zu überwinden, da dieselben dem neuhochdeutschen Tone ganz fremd sind. Wie ist nun ein gutes, sinngemässes und richtig betontes Lesen bei unsern Schülern zu erzielen?

Zunächst durch ein gutes und mustergültiges Vorlesen des Lehrers und aufmerksames Zuhören der Schüler. Je naturgemässer der Lehrer beim Leseunterrichte zu Werke geht, desto eher kommt er zum Ziel, je complicirter und künstlicher das Verfahren ist, welches er sich aussinnt, desto weniger werden die Schüler zum guten Lesen kommen. Statt die Schüler immer falsch lesen zu lassen, genügt es, wenn der Lehrer ein oder zweimal den falsch gelesenen Satz mit besonderer Hervorhebung der falsch betonten Stelle vorliest. Bei schwierigen Stellen werden die Schüler durch Zwischenfragen des Lehrers auf die richtige Betonung geleitet; dies geschieht namentlich da, wo Gegensätze hervorzuheben sind. Die besseren Schüler lesen so bald richtig, und die andern folgen diesen nach. Auch ein zeitweiliges Chorlesen kann diesen Zwecken gute Dienste leisten.

Ist so der erste Theil eines Lesestücks mit Aufmerksamkeit gelesen, so lässt der Lehrer die Schüler eine passende Ueberschrift dafür, die kurz, aber treffend den wesentlichen Inhalt desselben bezeichnet, finden. Wir haben in unserer Praxis schon oft die erfreuliche Erfahrung gemacht, dass geweckte Schüler häufig zutreffendere Ueberschriften für solche Abschnitte angaben, als der Lehrer sich zu Hause ausgedacht hatte. Durch scharf gestellte Fragen des Lehrers angeregt, auf welche die Schüler vollständige Antworten geben, die sich auf den untern Stufen möglichst eng an den Lesestoff anschliessen dürfen, wird der Inhalt des Gelesenen von denselben reproducirt. Dabei ist genugsam Gelegenheit vorhanden zu bemerken, was die Schüler nicht ver-

standen, was sie falsch aufgefasst, was sie missverstanden haben. Das wird berichtigt; Schwierigkeiten, die sprachlicher und sachlicher Natur sein können, werden durch Zergliederung erleichtert.

Ist der Lesestoff in dieser Weise eingehend frisch und lebendig behandelt, so werden nur wenige Schüler vorhanden sein, die nicht im Stande sind das Gelesene wiederzuerzählen. Zum Schluss kann der Abschnitt auch noch einmal gut und fliessend gelesen werden.

Bei Behandlung des gelesenen Abschnittes richtet der Lehrer seine Fragen am Schlusse so ein, dass klar in die Augen springt, die Handlung ist noch nicht abgeschlossen, der Gang der Erzählung weist noch auf etwas Folgendes hin. Das erhält die Schüler in Spannung. Dieselben sollen bei der Durcharbeitung des Lesestoffs nicht nur reproduciren, sondern auch produciren durch Verknüpfung desselben. Dazu eignen sich besonders die Uebergänge von einem Theile des Ganzen zum andern. Man lässt die Schüler selbst den Faden der Erzählung fortspinnen, ihre Vermuthungen über die Weiterentwickelung anstellen, um dann endlich zu sehen, wie das Lesestück selbst die Handlung weiter führt.

Nach einer solchen eingehenden Behandlung eines Lesestücks wird es auch ein Leichtes für die meisten Schüler sein das Ganze nach seinen Theilen zu reproduciren.

Je älter die Schüler sind, desto mehr tritt die Hülfe des Lehrers zurück, und um so selbständiger kann die Reproduction werden. In Quarta, auch schon in Quinta, eignen sich längere Erzählungen dazu, um davon Uebungen im Zusammenziehen zu veranstalten. Dadurch lernen die Schüler das Wesentliche vom Unwesentlichen scheiden und die Einzelnheiten zu einem Ganzen verknüpfen. Doch müssen sie auch hierzu durch geschickt gestellte Fragen des Lehrers angeleitet werden. Sollen prosaische Stoffe (Märchen, heimische und nationale Sagen und Fabeln) memorirt werden, wozu wir die erste Vorschulclasse und Sexta als die geeignetsten Altersstufen ansehen, so müssen durch Zuhülfenahme des Lesebuchs die Fragen so gestellt werden, dass der Schüler gezwungen ist mit den Worten des Buches zu antworten. Wird ein längerer Satz so zunächst in einfache Sätze zerlegt, so wird er nachher wieder in seine Form zusammengezogen. Häufige Wiederholungen, auch im Chor, treten ein. Auf diese

Weise wird der Memorirstoff so in der Schule vorbereitet, dass es zu Hause seitens der Schüler nur einer gründlichen und sorgfältigen Wiederholung bedarf.

Bei der Behandlung und Erklärung prosaischer Stücke verfallen junge Lehrer häufig in einen Fehler, den wir hier nicht unerwähnt lassen wollen. Wenn ein historisches, geographisches oder naturwissenschaftliches Musterstück vorliegt, so wissen sie in ihrer Verlegenheit und bei ihrem Mangel an pädagogischem Geschick nicht recht, was sie mit demselben anfangen sollen; sie wenden sich von der sprachlichen Seite ab und klammern sich an die rein fachwissenschaftliche Seite des Inhalts an, so dass dann statt einer deutschen Sprachstunde eine leidliche Geschichts-, Grographie- oder Naturgeschichtsstunde gegeben wird. — Vor dieser Verirrung, die man bei jungen Lehrern immer wiederfindet, kann nicht ernstlich genug gewarnt werden.

Gedichte bedürfen, wenn sie auswendig gelernt werden sollen, einer doppelt ernsten und sorgfältigen Vorbereitung, da auch hier noch die Form unsern Schülern grosse Schwierigkeiten verursacht. In Betracht kommen epische und lyrische Gedichte.

Bei den Gedichten epischen Charakters sind die Schüler zunächst in die Zeit zu versetzen, in welcher sich die besungene Begebenheit zugetragen hat. Diese selbst wird nun vom Lehrer mitgetheilt, und dann geht man zur Lectüre des Gedichtes über. Dadurch wird auch die Aufmerksamkeit der Schüler auf den Unterschied gelenkt, der zwischen prosaischer und poetischer Darstellung obwaltet. Ein längeres Gedicht ist zu gliedern. So finden z. B. schon Quartaner in dem Heine'schen Gedicht Belsazar sofort folgende Glieder heraus: 1., Belsazar's Königsmahl, 2., Belsazar's Gotteslästerung, 3., Strafgericht über Belsazar.

Zu Viel darf nicht auf einmal aufgegeben werden; und dieses Wenige muss in der Schule schon so vorbereitet sein, dass fähigere Köpfe den Lernstoff ziemlich inne haben, die übrigen aber in der häuslichen Aufgabe nur eine Wiederholung sehen. Wie aber, wenn nun doch mehrere Schüler das Aufgegebene nicht können? Der Lehrer wird leicht einsehen, ob das seine oder der Schüler Schuld ist. Ist das Erstere der Fall, so übt er durch Repetition den Stoff in der Schule ein.

Soll ein lyrisches Gedicht gelernt werden, so kommt es darauf an die Schüler annähernd in die Stimmung zu versetzen, in welcher und aus welcher heraus dasselbe entstanden ist. Zum

Verständniss trägt dann vielleicht ein mustergültiges Vorlesen durch den Lehrer bei. Zergliedert werden nur besonders schwierige Stellen.

Was übrigens gelernt wird, muss so genau, sicher und fest eingeprägt werden, dass es freies und unverlierbares Eigenthum der Schüler wird. Nur so werden dieselben eine wahre Freude beim Vortragen der Gedichte empfinden, nur so kann ihr Interesse für deutsche Sprache und Dichtung erregt, geweckt und in dem Masse gestärkt werden, dass ein lebendiges Verlangen nach weiterer Kenntniss entsteht.

Zur Befestigung und dauernden Einprägung des Gelernten dienen häufig anzustellende Repetitionen. Am Schluss des Schuljahres muss alles Gelernte den Schülern präsent sein; auf jeder folgenden Stufe muss das früher Gelernte als Eigenthum erhalten werden. Diese Repetitionen sollen aber nicht bloss in einem geistlosen Hersagen bestehen; sie werden vielmehr Gelegenheit geben die Schüler immer tiefer in das Verständniss der Gedichte einzuführen, sie die Schönheiten derselben je mehr und mehr schmecken und fühlen zu lassen. Bei Reproduction des Inhalts wird dieses oder jenes weiter erläutert, namentlich aber werden verwandte Gedichte verglichen und zu einander in Beziehung gesetzt.

Wir wenden uns nun zu der Frage, welche Stellung dem grammatischen Unterricht in den bezeichneten Classen unserer reichsländischen Realschulen zukommt.

Mag man zweifelhaft sein, ob die deutsche Grammatik in den unteren Classen unserer Gymnasien und Realgymnasien in abgesonderten Stunden zu betreiben sei, so steht doch nach unsern Erfahrungen fest, dass eine Realschule, in der das Lateinische nicht gelehrt wird, eines eingehenden grammatischen Unterrichts nicht entbehren kann.

Wie der gesammte deutsche Unterricht an den Sprachschatz der Schüler anzuknüpfen hat, so wendet sich der grammatische Unterricht an das Sprachgefühl, welches bei den Verhältnissen mehr oder weniger entwickelt ist, um sie so vom dunklen Gefühl für das Richtige zum bewussten Verständniss und vom klaren Kennen zum Können zu führen. Das Verständniss der Gesetze, also die Regel, wird nur aus der Anschauung der verschiedenen Sprachformen gewonnen. Das Können, also die Fertigkeit in der Anwendung der erkannten Regeln, wird durch

Uebung erzielt. Der grammatische Unterricht hat sich an den Lesestoff anzuschliessen und immer vom Sprachganzen auszugehen, also vom Satze.

Derselbe beginnt schon mit dem Eintritt der Schüler in die unterste Vorschulclasse; Material für denselben bietet der mitgebrachte Sprachschatz dar. Das eigene Sprechen der Schüler wird also das erste Object sprachlicher Beobachtung für dieselben. Durch das Zerlegen von Sätzen in ihre Theile bei den ersten Sprechübungen werden die Schüler mit den wesentlichsten grammatischen Kategorieen bekannt.

Die Anwendung grammatischer Kunstausdrücke ist damit auf dieser Stufe keineswegs verlangt. Es wird sich bei richtiger Behandlung bald herausstellen, dass man bei jedem Satz fragen kann: Wer oder was that Etwas? Was geschah? Bei einigen kann man fragen: Wen oder was? Wieder bei andern: Wem? Es zeigt sich bald, dass ein Hauptwort ein solches Wort ist, vor welches man der, die, das setzen kann; mit einem Zeitworte kann man ich, du, er verbinden; oft kann man auch fragen: Was für ein? Das Eigenschaftswort wird so bekannt. Auf diese Weise lernen die Kinder schon im ersten Schuljahre Hauptwort, Eigenschaftswort und Zeitwort kennen. In der obersten Vorschulclasse ist dann die lateinische Terminologie anzuwenden. Es wird hier das Wichtigste über die Substantive, Adjective und die Verba zusammengefasst; auch auf die wichtigsten Praepositionen wird im Lesestoff aufmerksam gemacht.

Der einfache nackte Satz bildet das Pensum für Sexta, so jedoch, dass alle andern Theile, als Satzerweiterungen im Allgemeinen, besonders unterschieden werden. An die Kenntniss der Redetheile desselben schliesst sich die Formenlehre des Substantivs, des Adjectivs und des Verbums an; auf die Rection der Praepositionen wird in einzelnen Beispielen hingewiesen. Auch hier geht man von der Erscheinung aus, um so die einzelnen Formen zu finden und schliesslich daraus die Regel abzuleiten. Erst gegen Ende des Schuljahrs wird der durchgenommene grammatische Stoff übersichtlich zusammengefasst und systematisch gruppirt. Bei der Unterscheidung der einfachen Sätze in Aussagesätze, Fragesätze und Befehlsätze und bei der Wiederkehr gleichartiger Satztheile lernen die Schüler die Interpunctionszeichen kennen; dabei wird zu gleicher Zeit bemerkt, nach welchen gross und nach welchen klein geschrieben wird. Zur Befestigung des

durchgenommenen grammatischen Lehrstoffs sind analytische und synthetische Uebungen vorzunehmen, letztere der Art, dass einfache Sätze aus den gegebenen Theilen gebildet und dann variirt werden.

Pensum der Quinta ist der einfache erweiterte Satz.

Die Formenlehre wird vervollständigt; alle Redetheile werden kennen gelernt; die gerade Wortfolge und die Inversion kommen zur Sprache. Die Interpunctionslehre wird weiter eingeübt. Besonderer Werth wird auf die Kenntniss der Praepositionen und der Rectionslehre gelegt. Analytische und synthetische Uebungen schliessen sich an. Diese letzteren sind häufig der Art, dass die Praeposition und der Nominativ in Sätzen gegeben sind und die Schüler nun die richtige Form zu finden haben. In Quarta gelangt die Grammatik zu einem gewissen Abschlusse, da hier der zusammengesetzte Satz ausführlich zur Behandlung kommt. Diese Stufe hat es zugleich mit der festen und sichern Einübung der Interpunction zu thun. Analytische Uebungen werden an vorliegenden Stoffen des Lesebuchs häufig vorgenommen. Dazu treten solche synthetischer Art: die Satzglieder werden gegeben, die Art der Verbindung wird angedeutet, und nun werden die Sätze gebildet, diese häufig variirt. Ferner wird ein Abschnitt in lauter Hauptsätzen dictirt, und die Schüler haben daraus nun zusammengesetzte Sätze zu bilden, die directe Rede wird in die indirecte verwandelt, ebenso findet das Umgekehrte statt.

Einen grammatischen Leitfaden zu Grunde zu legen halten wir nicht für nothwendig; doch haben wir gegen einen kurzgefassten Nichts einzuwenden. Zu empfehlen ist für diesen Zweck: Gurcke, die Hauptpuncte der deutschen Sprachlehre. 1871.

In den grammatischen Stunden, wird selbstverständlich, wo sich nur irgend Gelegenheit dazu bietet, auf das Französische Rücksicht genommen und dasselbe zur vergleichenden Betrachtung herangezogen. Dies könnte in noch höherem Grade und in fruchtbringenderer Weise geschehen, wenn der deutsche und der französische Unterricht in einer Hand läge. Zur Zeit ist dies aber bei uns noch nicht möglich, weil man einerseits den einheimischen Lehrern nicht gut andern Unterricht als französischen übertragen kann, während sie zum Deutschen ganz ungeeignet sind, anderntheils aber eingewanderte deutsche Lehrer diesen Unterricht nicht gut übernehmen können, weil die Be-

völkerung ausserordentlichen Werth auf das Französischsprechen legt. Dieselbe würde aber glauben in der Hand eines deutschen Lehrers könne dasselbe nicht genug gepflegt werden. Der Schaden, der durch diese Umstände erwächst, muss durch doppelt gründliche Behandlung jeder einzelnen Sprache ausgeglichen werden. Ich will hier im Anschlusse an die Grammatik auch gleich noch der orthographischen Uebungen Erwähnung thun.

Da das geschriebene Wort nicht immer das genaue Abbild des gesprochenen ist, so kommt es, insofern man eine richtige Orthographie erzielen will, auf zweierlei an: auf ein deutliches, scharf accentuirtes und lautrichtiges Sprechen und auf ein aufmerksames Anschauen des einzelnen Wortbildes während des Lesens, um sich so die Physiognomie der Wörter einzuprägen. Je deutlicher, klarer und bestimmter in der Vorschule und in den unteren Classen gesprochen wird, desto eher ist auch eine erträgliche Orthographie zu erreichen. Darum sollen die Schüler an ein Lesen mit reiner und deutlicher Aussprache und an ein aufmerksames Lesen gewöhnt werden. Auch die Interpunction ist schon von früh auf zu beachten; denn wer gewohnt ist mit Rücksicht auf die Interpunction gut zu lesen und zu sprechen, der wird auch ohne besondere Regeln die Satzscheidezeichen im Grossen und Ganzen richtig anwenden. Aber das gute und aufmerksame Lesen und das deutliche Aussprechen reicht doch nicht allein hin, um eine brauchbare Orthographie zu erzielen.

Neben den Uebungen für die Einprägung richtiger Wortbilder müssen die Schüler auch noch über solche Bestimmungen Belehrung empfangen, welche bei der schriftlichen Darstellung der Wörter häufig zur Anwendung kommen.

Dahin gehören Belehrungen über den Gebrauch der grossen Anfangsbuchstaben, über die Silbentrennung, die Dehnungs- und Schärfungszeichen. Ein grosses Regelwerk ist hierbei vom Uebel; die einzelne Regel sei kurz, klar und bestimmt.

Jede Regel ist zunächst dem Schüler aus der Anschauung zum Verständniss zu bringen und dann bis zum sichern Können einzuüben.

Da die Unterrichtszweige möglich in einander greifen sollen und die eine Stunde, soweit es ihr Selbstzweck erlaubt, auch für die andere Gewinn zu bringen hat, so sind die meisten orthographischen Uebungen ans Lesebuch anzuschliessen. Dieselben

bestehen in der Vorschule und auch noch in Sexta vorwiegend in Abschreibeübungen, zu welchen nebenbei in der ersten Vorschulclasse und in den folgenden Declinirübungen treten. Durch die Abschreibeübungen soll sich der Schüler die Wortbilder mit möglichster Treue und Deutlichkeit einprägen. Das Abgeschriebene ist fleissig mit besonderer Silbenunterscheidung zu buchstabiren. Die Schüler müssen Anleitung erhalten sich mit Hülfe des Orininals die Fehler selbst unter einander zu corrigiren. Der Lehrer darf die Controle der Arbeiten nie versäumen. Die Interpunctionszeichen sind bei diesen Uebungen ebenfalls sorgfältig zu beobachten und abzuschreiben.

Bei den Dictirübungen haben die Schüler zunächst das einzelne Wort durchs Gehör aufzufassen, sich dann das Wortbild vorzustellen und es nun niederzuschreiben. Diese Uebung ist darum für unsere Schüler schon ziemlich schwierig, anfänglich auch selbst für die schon weiter fortgeschrittenen. Zusammenhangendes kann und darf, wenn die Dictirübung von Erfolg sein soll, nur in der Weise dictirt werden, dass zuerst ein ganzer Satz vorgesprochen und dann öfters von den Schülern wiederholt wird. Erst wenn er so aufgefasst ist, wird er niedergeschrieben. Neue, schwierige und unbekannte Wörter werden vom Lehrer vorgeschrieben. Bei der Correctur sind fleissige Buchstabirübungen an ihrer Stelle. Zu diesen Dictirübungen kann der durchgenommene Lesestoff häufig in anderer Form verwendet werden, denn die Schüler können bloss über einen solchen Gegenstand richtig schreiben, in dessen Verständniss sie vollständig eingeführt sind.

Zur Einübung der gegebenen orthographischen Regeln können hier und da vom Lesestoffe abgesonderte Uebungen angestellt werden. Häufig genügt auch zur Befestigung derselben das Abschreiben einzelner Wörter.

Eigentliche Aufsätze werden erst in Quarta angefertigt. Der Schritt von Dictaten zu selbständigen Aufsätzen scheint ein sehr bedeutender zu sein. Dies ist jedoch nur Schein. Denn der ganze Sprachunterricht ist bis dahin eine Vorbereitung auf die Aufsatzübungen gewesen. Dahin zählen wir namentlich die Uebung in der mündlichen Wiedergabe des Gelernten, welche nicht nur Gegenstand des deutschen Sprachunterrichts, sondern aller Unterrichtsstunden sein muss. Grammatik und schriftliche

Uebungen haben ebenfalls ihr Scherflein zur Vorbereitung auf die Aufsatzübungen beigetragen.

Insbesondere können die Dictirübungen auf den Stufen Sexta, Quinta und auch schon in der ersten Vorschulclasse zu diesen vorbereitenden Zwecken benutzt werden.

Unter Anleitnng des Lehrers wird ein bekannter Stoff zunächst satzweise besprochen. Unvollkommene Antworten werden durch Fragen verbessert, bis schliesslich eine einfache, klare und richtige Form gefunden ist. Der so formulirte Satz wird einige Male wiederholt und dann niedergeschrieben. So wird der ganze Gegenstand behandelt.

Gegen Ende des Quinta-Cursus kann man schon etwas grössere Selbständigkeit eintreten lassen. Eine einfache, wohlgegliederte Erzählung wird vorerzählt und besprochen, bis sie aufgefasst ist. Der Lehrer dictirt schliesslich eine Anzahl Fragen, die so bestimmt gestellt sind, dass der aufmerksame Schüler dieselben zu Hause nur zu beantworten hat, um den Gang der Erzählung darzustellen. So leicht diese Uebung vielleicht erscheinen möchte, so haben unsere einheimischen Schüler, die ja bei unserer Betrachtung massgebend sind, doch noch genug Arbeit mit den übrigen grammatischen Schwierigkeiten, welche die Darstellung ihnen bietet. Noch leichter ist es dieses Verfahren auf eine Beschreibung der einfachsten Art anzuwenden. Der Stoff für die deutschen Aufsätze der Quarta wird nicht nur dem Lesestoff, sondern dem gesammten Lernstoff der Schüler, namentlich auch dem geschichtlichen und naturgeschichtlichen entnommen. Hauptgegenstand der Aufsätze werden freilich nur Nacherzählungen sein. Dieselben seien anfänglich von geringerem Umfange und durchsichtig gegliedert. Der Lehrer hat eine solche Erzählung nicht vorzulesen, sondern frei, aber in bestimmter Form, vorzuerzählen. Er soll selbst darin den Schülern ein Muster sein. Ist dies Vorerzählen etwa zweimal geschehen, so wird die Erzählung satzweise vom Lehrer abgefragt und von den Schülern reproducirt. Die Uebung wird so lange fortgesetzt, bis alle Schüler den Stoff nach Form und Inhalt inne haben. Zum Schlusse wird beim mündlichen Erzählen die Interpunction ebenfalls angegeben.

Nach und nach werden die Erzählungen länger, der Einfluss des Lehrers tritt mehr zurück, und die Schüler gestalten die Arbeit freier und selbständiger. Beschreibungen leichterer Art

sind auch in Quarta zuzulassen, vorausgesetzt, dass sie vorher einer gründlichen Besprechung unterworfen sind. Selbsterlebnisse, an denen der Lehrer theilgenommen haben muss, um die Besprechung leiten zu können, eignen sich für die Briefform, über welche dabei die wesentlichsten formellen Mittheilungen zu machen sind.

Abgesehen von Briefen sprechen wir uns gegen jede anderweitige Anleitung zur Anfertigung von Geschäftsaufsätzen aus. Dieselbe ist zweckmässiger mit dem Unterrichte in der Buchführung in Tertia der Realschulen zu verbinden.

In Vorstehendem haben wir unsere in Bezug auf den deutschen Unterricht im Reichslande gemachten Erfahrungen und die daraus entsprungenen Ansichten niedergelegt.

Nachdem in den Fachconferenzen unserer Anstalt dieser Gegenstand eingehend erörtert war, trug ein äusserer Umstand dazu bei die Einzelheiten zu einem Ganzen zusammenzufassen, indem nämlich der Verfasser als Referent für den deutschen Unterricht in den Vorschul- und unteren Realschulclassen auf der Directorenconferenz in Strassburg zu fungiren hatte. Besondere Anregung und Förderung verdankt er bei dem Bestreben seine Ansichten zu klären und zu läutern und das Gefundene sich selbst und seiner Anstalt als Regel niederzulegen dem trefflichen Werkchen von »O. Willmann, Pädagogische Vorträge«, was er hiermit dankend erwähnen möchte.

In dem deutschen Unterrichte hat die Schule im neuen deutschen Reichslande ihre Hauptaufgabe zu lösen; hier ist der Punct, von welchem aus die Jugend und durch sie auch die Alten, insofern sie nicht verloren zu geben sind, uns wiedergewonnen werden müssen. Da hilft kein Tadeln des französischen Wesens, kein panegyrisches Hervorheben der Vorzüge des deutschen Volkes; still und ruhig, aber klar und bewusst, die Augen unverrückt auf das zu erstrebende Ziel gerichtet, heisst es den Schülern wieder Liebe zur deutschen Sprache, zur deutschen Poesie und so auch zu deutschem Wesen und Geiste einzupflanzen.

Wird darum der deutsche Unterricht mit Verständniss und Umsicht, mit einheitlicher und wuchtiger Energie von der Gesammtheit eines Lehrercollegiums in die Hand genommen und betrieben, so kann man, der Form nach, dem Französischen mög-

lichst weit gehende Concessionen machen, es geschieht damit kein Schade. Die Jugend, namentlich die von den unteren Classen auf herangezogene, die noch nicht verwälscht ist, wird darum doch bald wieder deutsch denken, fühlen und wollen! Man muss es nur selbst gesehen und gehört haben, mit welcher innern Freudigkeit ein Knabe der ersten Vorschulclasse das Gedicht »Deutscher Rath« von Reinick spricht: sein Auge leuchtet, seine Gestalt hebt und dehnt sich, wenn er die Stellen: »Du bist ein deutsches Kind, so denke dran!« und »Deutsche kämpften wacker alle Zeit; du deutsches Kind, sei tapfer, treu und wahr!« hersagt.

Bemerkt man dann noch, dass die Eltern aus dem tüchtigen Bürgerstande, die noch nicht verwälscht sind, sondern ihr gutes altes Dütsch sprechen, ein solches Gedicht zu Hause von ihren Kindern lernen und es selbst schön finden und mit Freude recitiren, so erkennt man, welch hohe und heilige Aufgabe dem deutschen Unterrichte in unsern Schulen zufällt. Möchte das überall erkannt werden!

2) Ueber die neueste Reform des Zeichenunterrichts in den Realschulen Oesterreich's.

Vom Realschul-Professor A. Andél in Graz.

In dem harmonischen Zusammenwirken sämmtlicher Unterrichtsgegenztände zur Erreichung eines einheitlichen Zieles besteht das Wesen des Unterrichts auch an den Realschulen. Dieses Ziel aber ist allgemeine Bildung mit besonderer Berücksichtigung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Disciplinen. Jeder einzelne Unterrichtszweig muss also auf den Schüler allgemein bildend einwirken und ihm jenes Mass von Wissen oder Können verleihen, das ihn in den Stand setzt auf Grundlage seiner allgemeinen Bildung entweder die Studien an einer höheren Schule fortzusetzen oder sein erworbenes Wissen und Können in einem praktischen Berufszweige nützlich zu verwerthen.

Das Freihandzeichnen, eines der wichtigsten allgemeinen Bildungsmittel, gehört mit dem vollsten Rechte in die Reihe dieser Unterrichtsgegenstände, da es obiger Anforderung bei einer

rationellen Lehrweise im vollsten Masse zu entsprechen vermag. Denn von dem Unterrichte im Freihandzeichnen in der Realschule fordert man, dass er den Schüler ästhetisch erziehe, ihn über die Formenwelt belehre und demselben die Fähigkeit ertheile die Form nach perspectivischen Gesetzen bildlich darzustellen.

Dieser Unterricht hat somit eine geistige und eine reale Seite; nur so kann er in der Realschule das allgemeine Ziel im Vereine mit den übrigen Lehrfächern erreichen und von dem besten Erfolge begleitet sein.

Und von diesem Geiste geleitet und in diesem Sinne verfasst ist die Ministerialverordnung vom 9. August 1873, welche den Lehrplan für das Freihandzeichnen an den Realschulen Oesterreich's vorschreibt.

Die Tragweite dieses neuen Lehrplanes sieht man am besten, wenn man einen Blick auf die früheren Lehrpläne zurückwirft. Als nämlich im Jahre 1849 der Entwurf einer Organisation der österreichischen Realschulen veröffentlicht und diese Anstalten eigentlich erst geschaffen wurden, war das ihnen gesteckte Lehrziel ein sehr einseitiges, da es nur die Erwerbung einer vorherrschend technischen Bildung anstrebte. Diese Einseitigkeit gab sich auch im Zeichenunterrichte kund, dem in jeder der drei oberen und unteren Classen drei Stunden zugewiesen uud dessen Lehrziel im § 16 für die unteren Classen, wie folgt, bestimmt ward:

»Gewandtheit im freien Handzeichnen in gewerblicher Richtung mit Anwendung von Tusche und Farben. Linear- und Ornamentzeichnen, als Vorbereitung für Bau- und Maschinenzeichnen. Während es im § 47 vom Ziele des Zeichnens an Oberschulen heisst: »Fortbildung der Schüler in der Geschicklichkeit des freien Handzeichnens mit Hinwirkung auf Bildung des Geschmackes.« Das gesammte Lehrziel des Zeichenunterrichtes ging also auf eine empirische Gewandtheit im Zeichnen in gewerblicher Richtung hinaus; der Lehrplan selbst litt aber an einer grossen Unbestimmtheit und Kürze.

Bestimmter lautete schon der im Jahre 1870 auf Grund der Landesgesetzgebung festgestellte Lehrplan für das Freihandzeichnen; denn derselbe verfolgte nicht mehr rein gewerbliche Tendenzen, sondern hatte schon ein höheres Interesse, das der for-

malen Bildung, im Auge. Die Verwendung des plastischen Modelles trat hier schon deutlich hervor; nur wurde die Stufenfolge des Unterrichtes in sehr allgemeinen wenig bestimmten Umrissen festgesetzt. Man ersieht daraus, dass der Lehrplan an Präcision gewann, je mehr die grosse Bedeutung des Zeichenunterrichtes, als eines der wichtigsten Bildungsmittel, hervortrat, bis endlich durch den neuesten, vom Minister für Cultus und Unterricht am 9. August 1873 veröffentlichten »Lehrplan für das Freihandzeichnen an Volks-, Bürger-, Mittel- und Gewerbeschulen und den Bildungsanstalten für Lehrer und Lehrerinnen« Ziel und Methode des Zeichenunterrichtes an diesen Schulen in bestimmter und den Anforderungen der Gegenwart entsprechender Form von der Regierung festgesetzt wurde. Betrachten wir nun den uns zunächst liegenden Lehrplan des Zeichenunterrichtes an Realschulen.

Das Lehrziel desselben entspricht vollkommen dem Geiste unseres neueren Unterrichtswesens. Es ist folgendes: »Grösstmögliche Fertigkeit im freien Auffassen und Darstellen technischer Objecte nach perspectivischen Grundsätzen; Gewandtheit im Zeichnen des Ornamentes und stilgerechtes Verständniss desselben; correcte Darstellung der menschlichen Gesichtsformen. Sonach im Allgemeinen: Verständniss der Formenwelt und Bildung des Schönheitssinnes.«

Das auf diese Weise festgesetzte allgemeine Lehrziel des Zeichenunterrichtes berücksichtigt demnach beide früher schon genannten Factoren dieses Unterrichtszweiges und lässt deutlich erkennen, dass die allgemein bildende, ästhetische Erziehung, als der geistige Factor, vor Allem ins Auge zu fassen und dass ohne diesen kein erspriessliches Resultat zu erzielen sei. Damit gewinnt der Zeichenunterricht erst seine rechte Würdigung und fungirt in der Reihe der Unterrichtsfächer der Realschule als ein integrirender Bestandtheil, der dazu berufen ist an der gemeinsamen Aufgabe der Jugendbildung in gleichem Masse mitzuwirken.

Betrachten wir den Zeichenunterricht von seinem geistigen Standpuncte etwas näher.

Das bildende Element des Zeichenunterrichtes verleiht diesem seinen grössten Werth für die Schule; darum wird

auch sein erstes Ergebniss die formale Bildung sein. Zu dieser gelangt der Schüler theilweise schon durch das Nachbilden schöner, mustergültiger Formen, wobei natürlich geistige Auffassung und Thätigkeit von Seiten des Schülers vorausgesetzt wird. Doch wird der verhältnissmässig grössere Theil der formalen Erziehung durch die unmittelbare Einwirkung auf den Schüler erzielt. Sie besteht durchaus nicht in einem Vortrage über Aesthetik, sondern wesentlich in einer systemmässigen Vorführung des Schönen vor die Augen des Schülers unter gleichzeitiger Erläuterung desselben; es ist das eine ästhetische Belehrung im Wege der Anschauung.

Die Aufeinanderfolge der vorgeführten schönen Formen und die Besprechung ihrer Natur kann aber nicht planlos vor sich gehen, sie muss vielmehr mit dem praktischen Theile des Unterrichtes Hand in Hand fortschreiten. Dies gilt namentlich vom Ornamente.

Die hellenischen Stilarten, besonders die dorische, weisen eine Unzahl einfacher, streng gegliederter ornamentaler flacher Formen auf. Durch die später folgende Reihe der Stilarten bildet sich das Ornament immer mehr zur plastischen Selbständigkeit aus. Dieser Umstand spricht für die Vorführung des Lehrstoffes in historischer Aufeinanderfolge, bestehend in einer lebendigen Anschauung der schönsten Gebilde aller wichtigen Kunstepochen.

Die ästhetische Bedeutung des Ornamentes müsste an dem Zusammenhange und der Harmonie desselben mit dem Bauwerke erläutert und diese Erklärung mit passenden guten Abbildungen unterstützt werden. Auch die plastischen Modelle und gute Photographieen können zur Versinnlichnng des Besprochenen Vieles beitragen.

An einzelnen Kunstformen entwickelt dann der Lehrer die Hauptquellen der plastischen Schönheit (Ebenmass, Symmetrie, Harmonie, Linienrhythmus), die eigenthümlichen Schönheiten der Gruppirung, kurz er wird bei jeder Gelegenheit das bildende Element des Gegenstandes auf eine entsprechende Art benutzen.

Dass bei der Ausführung gemalter Ornamente die Natur und Eigenthümlichkeit der Farbe vom physiologischen und ästhetischen Standpuncte zu erklären sein wird, bedarf keiner weiteren Erklärung.

Auf einer höheren Stufe steht die geistige Einwirkung, ausgeübt durch die Vorführung der menschlichen Gesichtsformen vor die Augen des Schülers. Hier lernt er das seelische Leben der Formen kennen, hier sieht er erst klar den innigen harmonischen Zusammenhang zwischen Form und geistigem Inhalt, er sieht auch, wie durch die Form das Charakteristische des inneren, seelischen Lebens auf eine sprechende Weise zum Ausdrucke gelangt. Desshalb werden in erster Reihe dem Schüler solche Darstellungen vorgeführt, an denen er das Gesagte am auffallendsten erkennt, und das sind gewiss zunächst die Nachbildungen der Handzeichnungen unserer classischen Meister der Malerei, namentlich die Vervielfältigungen auf photographischem Wege. Wir besitzen in Oesrerreich eine Unzahl von originalen Handzeichnungen dieser Meister: — die grossartige Handzeichnungensammlung des Herrn Erzherzogs Albrecht in Wien vermag allein alle Schulen mit vorzüglichen Lehrmiteln dieser Art zu versehen. Die photographischen Nachbildungen haben in Hinsicht auf die Güte und Billigkeit entschieden den Vorzug.

Auch diese Werke des Schönen werden dem Schüler in einer naturgemässen Reihenfolge vor die Augen geführt; — die Antike aber wird in dieser Stufenfolge die Reihe abschliessen.

Diese Anforderungen an den Zeichenunterricht der Realschule sind wesentlich, weil sie das geistige Eigenthum des Schülers in diesem Fache ausmachen und ihm zum Theil auch das Studium der classischen Litteratur dadurch ersetzen, indem er an den schönsten Kunstgebilden des classischen Alterthums noch lebendiger das Schöne verwirklicht sieht als an dem schönen Wort.

Der geistige Theil des Zeichenunterrichtes bereichert also des Schülers Wissen, veredelt seinen Geist, kräftigt sein Formenverständniss, entwickelt in ihm überhaupt den Kunstsinn und macht diesen zum Gemeingute der heranwachsenden Generation.

Der zweite Gesichtspunct des Zeichenunterrichtes ist der reale. Auch diesem entspricht der Lehrplan in jeder Hinsicht.

Der Unterricht im Zeichnen erscheint in dem letzteren nach Stufen gegliedert. Es sind deren drei und, falls die Idee einer achtclassigen Realschule verwirklicht wird, später voraus-

sichtlich vier. Nach dem gegenwärtigen Bestande der siebenclassigen Realschule umfassen die zwei ersten Stufen je zwei Classen, die dritte aber erstreckt sich auf die drei letzten Classen dieser Anstalt, wobei natürlich die Grenzen des Stoffes in den einzelnen Classen einer und derselben Stufe im Allgemeinen nicht zu bestimmen sind, sondern nach Massgabe der obwaltenden Verhältnisse sich richten.

Betrachten wir nun den Zeichenunterricht auf den einzelnen Stufen etwas genauer.

I. Stufe: I. und II. Classe, erstere mit sechs, letztere mit vier wöchentlichen Lehrstunden.

Der Unterricht auf der ersten Stufe wird dem Lehrplane gemäss mit der Vorführung der geometrischen Formen und ihrer Combinationen, als der Grundlage des gesammten Zeichnens, eröffnet. Der Lehrer beginnt mit den »elementaren Formen in der Ebene«, lässt die Schüler die an der Tafel entwickelten und erklärten Gebilde aus freier Hand entwerfen und reiht an je eine Gruppe verwandter Gebilde sowohl die Anwendung auf das geometrische Ornament sowie leichte Aufgaben für die Selbstthätigkeit an.

Dabei wird für Reinheit der Linien und Geschmack in der Anordnung Sorge getragen.

Sind die elementarischen Schwierigkeiten überwunden, so geschieht der erste Schritt zu den das perspectivische Zeichnen nach Drathmodellen vorbereitenden Erklärungen. Diese beziehen sich auf die Erscheinungen des Sehens, zunächst im Allgemeinen und dann auf die scheinbaren Veränderungen der Geraden in Bezug auf ihre Lage und Länge. Sämmtliche perspectivische Erscheinungen sind vom Lehrer sowohl an den Modellen selbst wie an zahlreichen Beispielen aus der Wirklichkeit (dem täglichen Leben) auf eine anschauliche und fassliche Weise vorzunehmen; es ist selbstverständlich, dass die Reihenfolge der zum Zeichnen vorgeführten Modelle dem Gange der Erklärungen anzupassen ist.

Die Kenntniss der elementaren perspectivischen Erscheinungen ist schon auf der ersten Stufe nothwendig; allein der Unterricht in diesen Principien erfordert von Seiten des Lehrers

grosse Umsicht, um dieselben auf eine leicht fassliche Weise auf dem Wege der blossen Anschauung dem Verständnisse der Schüler zugänglich zu machen.

Dafür bleibt ein guter Erfolg schon auf dieser Stufe nicht aus und eifert die Schüler zu einer stets wachsenden Thätigkeit an.

Zur näheren Veranschaulichung der perspectivischen Erscheinungen wird ferner an jeder Anstalt eine Sammlung von perspectivischen Modellen vorhanden sein, welche den im Lehrplan besprochenen perspectivischen Lehrapparat ausmacht. Hierher gehört also z. B. das Modell mit der durchsichtigen Bildfläche und markirten Sehstrahlen; eine längere Drathlinie mit gleichweit abstehenden Theilmarken, ferner ein Modell, bestehend aus zwei langen parallelen Drathlinien, die mit gleichweit abstehenden kürzeren senkrechten Querdräthen verbunden sind, u. dergl. m. Dass ferner sämmtliche Drathmodelle sowohl flacher als räumlicher Gebilde zugleich Objecte des perspectivischen Lehrapparates bilden, ist klar.

Ist der Lehrstoff über die ebenen Gebilde und ihre perspectivischen Erscheinungen erschöpft, so folgt die Betrachtung der räumlichen geometrischen Gebilde, ihrer Merkmale und ihrer gegenseitigen Unterschiede, ebenfalls wieder im Wege der Anschauung.

Sodann beginnen die Schüler diese Gebilde nach den vorgeführten Drathmodellen perspectivisch aus freier Hand darzustellen, wobei an jedem einzelnen Modelle der Kreis der perspectivischen Anschauung durch Erklärungen erweitert und unterstützt wird.

Sind die wichtigsten der angeführten Modelle in ihren verschiedenen Stellungen zur verticalen Tafelfläche dem Schüler zum Nachbilden vorgeführt worden, so reiht sich naturgemäss an diese Uebungen die Betrachtung der Erscheinungen des Lichtes und des Schattens an, welche Betrachtung zunächst an geometrischen Holz- oder auch an cachirten Modellen auf eine experimentelle Art vorzunehmen ist. Dieser folgen dann die Uebungen in der perspectivischen Darstellung nach den oben erwähnten Modellen mit Berücksichtigung der Beleuchtungserscheinungen. Wie der Lehrer die Darstellung der beschatteten Formen von den

Schülern ausführen lässt, ob zunächst mit Benutzung des Pinsels oder des Stiftes, ob er nicht später bei den combinirten Modellen (mit gleichzeitiger Benutzung einer Lasurfarbe und eines anders-farbigen dunkleren Hintergrundes) befähigtere Schüler beschäftigen soll, wollen wir nicht weiter ausführen.

An die Darstellung der einfachen Combinationen geometrischer Körper, reiht sich die Darstellung der einfachsten technischen Objecte, als: Nischen, Schalen, Scheiben, Wulste und Sockel der einfachsten Art.

Mit diesen Uebungen schliesst die erste Stufe, und es ist wohl einleuchtend, dass der Unterricht gerade auf dieser Stufe eine besondere Sorgfalt, Umsicht und Ausdauer von Seiten des Lehrers erheischt; der gute und sichtbare Erfolg wird aber gewiss die Bemühungen desselben reichlich belohnen.

II. Stufe: III. und IV. Classe mit wöchentlich je vier Stunden.

Der vorgeschriebene Lehrstoff auf dieser Stufe erstreckt sich zunächst auf »die Uebungen im Ornamentzeichnen nach dem Entwurfe des Lehrers an der Schultafel, ferner nach farblosen wie auch polychromen Musterblättern, wobei der Schüler in passender Weise über die Stilart des Ornamentes zu belehren ist. Ferner sind Studien nach plastischen Ornamenten sowie nach geeigneten schwierigen ornamentalen Musterblättern vorzunehmen, wobei gelegentlich auch die thierische Form*) in den Kreis der Uebungen einzubeziehen ist. Sodann kommen Gedächtniss-Zeichenübungen wie auch fortgesetzte perspectivische Darstellung geeigneter technischer Objecte.«

Der Unterricht auf der zweiten Stufe setzt den der ersten fort. Eine wesentliche Verbesserung erfährt derselbe durch die Gedächtniss-Zeichenübungen.

---

*) Nach dem Lehrplane soll schon auf dieser Stufe auch theilweise die menschliche Form in den Kreis der Uebungen einbezogen werden; wir können diese Anordnung offenbar nur dahin deuten, dass sie nur auf besonders befähigte Schüler ihre Anwendung findet, da der Lehrplan erst auf der »dritten Stufe« die Betrachtungen über die menschlichen Gesichtsformen im Allgemeinen vorschreibt, welche Betrachtungen den Uebungen vorangehen müssen.

Sobald die Schüler fähig sind, wenn auch primitiv, selbständig zu reproduciren, lässt sie der Lehrer diese Uebungen vornehmen. Zunächst werden sie sich auf jene Modelle beschränken, die ihnen zum Nachbilden schon vorgeführt wurden; später aber werden neue, einfachere Gebilde gezeigt, erklärt, in eine bestimmte Stellung gebracht und nach einigen Augenblicken entfernt, um aus dem Gedächtniss dargestellt zu werden.

Wer weiss, was für eine wichtige Function das Formengedächtniss bei der bildlichen Darstellung ausübt, der wird in den Gedächtnissübungen einen neuen wichtigen Factor des Unterrichtes erblicken; sie eben zeigen erst deutlich, in wie weit der Einzelne den Lehrstoff aufgefasst hat, in wie fern dieser zu seinem geistigen Eigenthum geworden ist.

Zu der Darstellung der geometrischen Körpergebilde und ihrer Combinationen treten nun die Betrachtungen und Uebungen der ornamentalen Formen hinzu, um die Empfänglichkeit für das Schöne der Gestalt allmählich zu wecken und den Sinn für eine gesetzmässige Anordnung zu bilden.

Das Studium des Ornamentes ist besonders für den Realschüler unerlässlich; damit es aber nutzbringend wirke, muss es systemmässig gehandhabt werden. Zunächst werden, nachdem das Wesen des Ornamentes den Schülern begreiflich gemacht worden, die wichtigsten ornamentalen, selbständigen Glieder (die Fundamentalformen der Ornamentik) an der Tafel entwickelt, benannt und erklärt, und sodann wird gezeigt, wie durch die Combination dieser Grundformen verschiedene Ornamente entstehen können und fähig sind, einen ästhetischen Gedanken auszudrücken. Auch für die Selbstthätigkeit des Schülers kann hier nach Massgabe der Umstände theilweise Sorge getragen werden.

Nun schreitet man zur Entwicklung der einfachsten typischen Formen der wichtigsten ornamentalen Stilarten, namentlich des hellenischen, römischen und Renaissance-Stiles. Die genetische Entwickelung dieser Formen an der Tafel führt den Schüler am allerbesten zum Verständnisse der rhythmischen Gesetze und der darauf beruhenden Eigenthümlichkeit einer jeden einzelnen Stilart. Weitere Erörterungen dieser Gesetze und Eigenthümlichkeiten

werden dann an Musterblättern, ornamentalen Modellen mit jedem Schüler einzeln vorgenommen. Der Lehrer befrage den Schüler darüber, und lasse ihn selbständig auf einer nebenliegenden Schiefertafel zunächst das Gerippe des Ornamentes herauszeichnen, wenn nach Musterblättern geübt wird, worunter mustergiltige Umrisse in den genannten Stilarten verstanden sind. Die Sorgfalt auf die Erzielung eines correcten, sauberen Umrisses wird hier noch gesteigert und die grosse Wichtigkeit desselben besonders betont werden müssen. Zeichnen die Schüler die Umrisse schon hinlänglich sauber, so lässt man zu diesen auch die Farbe hinzutreten, nachdem zuvor die wichtigsten Erklärungen über die physiologischen Erscheinungen und die ästhetische Bedeutung der Farben, letztere namentlich am Ornamente, sowie über den Gebrauch der Farben und des Pinsels gegeben worden.

Diese letzteren Uebungen dürfen nicht über ein gewisses Mass ausgedehnt werden, und man wird sich zumeist auf den Gebrauch der Lasurfarben beschränken müssen, wenn es sonst die Natur des polychromen Musterblattes zulässt. Polychrome Ornamente giebt es in Unzahl, und dass zuerst die mit zwei bis drei Farbentönen in Anwendung kommen, ist klar. Da sind wieder die classischen Ornamente das passendste und schönste Lehrmittel.

Die »Grammatik der Ornamente« von Oven Jones und das prächtige Werk von Racinet »L'ornement polychrome« enthalten eine Menge der schönsten farbigen Motive; nur müsste der Lehrer die Mühe nicht scheuen nach denselben Musterblätter in passendem Massstabe selbst zu schaffen; hoffentlich werden jedoch bald solche grosse polychrome Musterblätter für die Schule in hinreichender Auswahl im Druck erscheinen.

Ein besonderes Augenmerk verwende nun der Lehrer auf die Fortsetzung der Uebungen nach dem plastischen Modelle, und zwar in der Art, dass ein allmählicher und natürlicher Uebergang von dem rein geometrischen zum ornamentalen Modelle hergestellt wird. Es ist klar, dass hierbei solche Modelle zu wählen sind, die beiden Arten zugleich entsprechen. Den ersten Schritt zu diesem allmählichen Uebergange bilden schon die letzten Modelle der ersten Stufe (Nischen, Schalen, Wulste, einfache Sockel); sie sind fast durchwegs noch geometrischer Natur, aber die Form, besonders die des

letzten, ist auch schon eine architektonische. Als natürlichen Anschluss würden sich nun anreihen: einfache Gesimsglieder, ein dorischer Triglyph, ein dorischer Schaft mit Echinus und Abakus, einfache Säulenfüsse u. s. f., an welche sich weiter grössere Gesimsgliederungen mit ornamentalem Schmuck anschliessen, die uns namentlich die classische Architektur bietet, so z. B. die Eier- und Herzblattstäbe (in grossem Massstabe).

Zu den vorzüglichsten Modellen dieser Unterrichtsstufe sind die antiken Vasen zu zählen. Nirgends tritt der Linienrhythmus in so einfacher und ansprechender Weise hervor wie in dem Profile dieser Gebilde. Ihre Umrisse besitzen eine Schönheit und einen Ausdruck, die so recht geeignet sind den Sinn des Schülers für das Edle und Schöne zu bilden.

Vortreffliche Nachbildungen von antiken bemalten und unbemalten Vasen aus Terracotta waren auf der Wiener Weltausstellung namentlich in den dänischen Abtheilungen bei den Firmen »Witwe P. Ibsen, Georg Hesse und Etablissement V. Wendrich in Copenhagen« zu sehen; die Vasen dieser Firmen zeichnen sich vor allen derartigen Nachbildungen durch ihre Treue in der Wiedergabe der antiken Form, durch Reinheit der Ausführung und durch eine Grösse aus, welche gerade für den Schulbedarf die geeignetste ist. Auch der Preis ist ein mässiger. — Diese und die früher genannten Modelle führen den Schüler allmählich in das Reich des plastischen Ornamentes hinüber. Dabei werden zugleich weitere Erläuterungen über die Beleuchtungserscheinungen an diesen Objecten fortgesetzt sowie auch die ästhetischen Momente hervorgehoben, die an solchen Gebilden besonders zu berücksichtigen sind.

Zum Behufe der erstgenannten Erläuterungen werden die Modelle in das günstigste Licht gebracht und an ihnen die weiteren Wirkungen des Lichtes, die verschiedenen Schattenbildungen erklärt; es wird auf den Zusammenhang der Schattengrenze mit der Form selbst und darauf hingewiesen, in wie fern die Umrisse des Schattens, namentlich des Selbst- und Schlagschattens, das Verständniss der Form unterstützen. Die ersten Versuche der Schüler in der Darstellung des Schattens an solchen Objecten werden sich wohl auf die Angabe der grossen Schattenmassen durch einen grauen oder

braunen Ton mittels des Pinsels oder auch des Stiftes beschränken. Das selbständige plastische ornamentale Modell der wichtigsten Stilarten beschliesst die Reihe des angeführten Lehrstoffes auf der zweiten Stufe.

III. Stufe: V. und VI. Classe mit wöchentlich je vier Stunden, VII. Classe mit wöchentlich drei Stunden.

Lehrziel: »Die Proportionen des menschlichen Gesichtes und Kopfes werden besprochen und nach den Vorzeichnungen des Lehrers an der Tafel in Contouren eingeübt. Gesichts- und Kopfstudien nach geeigneten Gypsmodellen. Fortgesetzte Uebungen im Ornamentzeichnen und freie Wiedergabe der Zeichnungsobjecte aus dem Gedächtnisse nach Massgabe der Zeit und der Fähigkeiten der Schüler. Perspectivische Studien.«

Die schöne Form bleibt für den Zeichenunterricht das beste Bildungsmittel; in ihrer höchsten und freiesten Entfaltung aber ist sie Eigenthum des menschlichen Körpers, namentlich des Gesichtes, weil daselbst zwischen Form und Inhalt die schönste Harmonie herrscht.

Diese Formen bieten eine Mannichfaltigkeit der schönsten Linien, wie es kein anderes Object vermag; es erfordert aber auch ihre bildliche Darstellung ein grösseres Mass von Formenverständniss und technischer Gewandtheit.

Daher ist es gerathen mit diesem Studium erst auf der dritten Stufe, also in den oberen Classen, zu beginnen. Die Gesichtsformen bieten dem Verständnisse des Schülers auf der zweiten Stufe im Allgemeinen noch bedeutende Schwierigkeiten, und diese werden nicht geringer, wenn er bloss die Umrisse darstellen soll: die Nachbildung bleibt noch immer eine schablonmässige, geistlose.

Der Nachbildung der menschlichen Gesichtsformen sowohl nach Musterblättern als nach Modellen geht daher auf der dritten Stufe eine Besprechung der äusseren Erscheinung der Gesichtstheile und der Kopfform voran, es ist so zu sagen die »Topographie des Gesichtes und Kopfes«; ferner wird der Zusammenhang des letzteren mit dem Rumpfe durch den Hals erklärt, um dem Schüler ein geistiges Gesammtbild dieser organischen Gebilde zu geben.

Dabei wird besonders auf den innigen Zusammenhang der äusseren Erscheinung der Gesichtsformen mit dem inne-

ren geistigen Leben des Menschen hingewiesen und durch passende Beispiele näher beleuchtet. Nun folgt die Betrachtung der festen Theile des Kopfes, der Schädel- und Gesichtsknochen sowie der Halswirbelsäule als der Trägerin jener Theile. Der Schüler wird auf den Umstand aufmerksam gemacht, wie von der Art des Wachsthums des Schädels und der Gesichtsknochen die ganze äussere Formation des Gesichtes und Kopfes abhängt. Der Lehrer zeige dies an verschiedenen Beispielen (mittels Zeichnung, Abbildung, Modells), und weise ferner darauf hin, dass das Ebenmass der Gesichtsformen ebenfalls in dem Bildungsgesetze der festen, also formgebenden Grundlage des Kopfes und seiner Theile begründet ist.

Dabei ist jedoch darauf zu sehen, dass der Schüler die erwähnten Grössenverhältnisse durchaus nicht als eine Art Schablone zu betrachten habe, nach welcher er seine Nachbildungen einzurichten hat, sondern, dass diese Verhältnisse eben nur zur Vergleichung und besseren Auffassung der charakteristischen Bildung des einzelnen nachzubildenden Objectes dienen.

Sodann erklärt der Lehrer an zahlreichen Beispielen die auffallend verschiedene, sowohl wirkliche als auch scheinbare Veränderung der Gesichtsformen sowie des Kopfes im Ganzen, erstere Veränderung bedingt durch das Schliessen und Oeffnen der Augen und des Mundes, durch die Bewegung der Muskeln, letztere durch die Veränderung der Lage des Kopfes; dabei benutzt der Lehrer zur experimentellen Erläuterung theils Abbildungen, theils Tafelzeichnungen und Modelle. Das beste und anschaulichste Hülfsmittel bei diesen Erläuterungen wird jedoch das lebende Modell sein; der Lehrer wird daher, ohne im geringsten den pädagogischen Grundsätzen zu nahe zu treten, bald den einen, bald den andern Schüler dazu verwenden.

Im praktischen Theile dieses Studiums befasst sich der Lehrer nun mit jedem einzelnen Schüler, dessen Wissen an dem einzelnen Objecte erweiternd und dessen Können auf Grund einer rationellen Lehrweise begründend.

Durch verständiges Studium mustergültiger Vorlagen muss der Schüler zunächst die charakteristischen, lebensvollen Formen kennen lernen und sich zugleich einige Technik in der Darstellung aneignen. Sache der Kunstmuseen wird

es nun sein für geeignete gute Musterblätter Sorge zu tragen, den Schulen zunächst durch photographische Reproduction der passendsten Handzeichnungen der berühmtesten Meister solche mustergültige Vorbilder zugänglich zu machen.

Diese zeigen dem Schüler am deutlichsten den Ausdruck des inneren Lebens, sie besitzen ausgesprochenen Charakter und wahren denselben vor jedweder Nachbildung einer geistlosen Schablone; sie zeigen dem Schüler weiter, dass man auf verschiedenen Wegen die Darstellung der Gesichtsformen erzielt, und dass diese verschiedenen Darstellungsarten durch die subjective Empfindung und Auffassung hervorgerufen werden, wesshalb er anzueifern ist später beim Nachbilden des plastischen Modelles seine eigene Vortragsweise zu entwickeln und zu vervollkommnen.

Die Gedächtnissübungen können sich wohl nur theils auf einzelne Gesichtstheile, theils auf die Anordnung dieser Theile am Kopfe bei gegebener Stellung durch Angabe der einfachsten Lineamente und nur auf befähigtere Schüler erstrecken.

Aber auch das ornamentale Studium wird auf der letzten Stufe gepflegt, indem die Uebungen der zweiten Stufe fortgesetzt und auf grössere ornamentale Objecte ausgedehnt werden, bei denen namentlich auch die thierische und die menschliche Form als stilisirte Theile des Ornamentes vertreten sind, wie z. B. Gesimskrönungen mit Wasserspeiern, Laubwerke, verzierte Capitäle.

Um das Studium der technischen Objecte fortzusetzen, führe man dem Schüler die besten und mustergültigsten Erzeugnisse des Kunstgewerbes sowohl der früheren Epochen als auch der neuesten Zeit vor; (erstere natürlich in getreuer Nachbildung, letztere im Original). Auch in dieser Hinsicht tritt an unsere Kunstgewerbemuseen die Aufgabe heran für geeignete Objecte dieser Art für die Schulen Sorge zu tragen; Sache der Lehrmittelfondsverwaltung wird es dann sein den Zweck des Unterrichtes durch Anschaffung solcher, wenn auch etwas kostspieliger Objecte nach Kräften zu fördern, um nicht auf halbem Wege in der eingeschlagenen guten Richtung stehen zu bleiben.

Fassen wir nun den gesammten Unterrichtsgang im Zeichnen an der Realschule ins Auge, so ersehen wir aus dem Gesagten, dass der Lehrplan den Anforderungen unserer Zeit, sowohl in geistiger als in praktischer, realer Hinsicht, durchweg ent-

spricht; dass der Unterricht durch alle seine Stufen hindurch ein zusammenhangendes, harmonisches Ganzes bildet, dessen integrirende Factoren (eine stete systematische Belehrung und eine auf Formenverständniss gegründete Darstellung der geometrischen) ornamentalen und figuralen Gebilde auf Grundlage der Kenntniss der perspectivischen Erscheinungen, einerseits das Wissen des Schülers bereichern, sein Formverständniss kräftigen und ihn ästhetisch erziehen, andererseits demselben eine Gewandtheit in der Darstellung der genannten Formen verleihen, die ihn fähig macht diese Studien entweder an einer höheren Schule fortzusetzen oder sein erworbenes Wissen und Können in »allen Lagen« des praktischen Lebens nutzbringend zu verwerthen.

Auch an die Zeichenlehrer sind nun grössere Anforderungen, namentlich hinsichtlich ihrer wissenschaftlichen Vorbildung, gestellt. Seit Kurzem ist am Wiener k. k. Museum für Kunst und Industrie ein dreijähriger Cursus zur Heranbildung von Zeichenlehrern und Lehrerinnen an Gymnasien, Real- und Gewerbeschulen sowie an den Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten ins Leben getreten.

Als Vorbildung zum Eintritte in diesen Cursus wird indess die absolvirte Unterrealschule, das Untergymnasium oder die absolvirte Bürgerschule gefordert. Wir zweifeln nicht, dass diese Anforderung nur eine vorübergehende ist, bestimmt dem herrschenden Lehrermangel auf diesem Gebiete theilweise abzuhelfen; doch sind wir versichert, dass später an die Lehramtscandidaten des Zeichnens, um den Zutritt in den dreijährigen Cursus für Zeichenlehrer zu erlangen, die Anforderung die Ober-Realschule absolvirt zu haben gestellt werden wird, um dann in der Praxis hinsichtlich der wissenschaftlichen Vorbildung nicht hinter den Anforderungen zurückzubleiben, die man an einen jeden Lehrer der obengenannten Anstalten zu stellen berechtigt ist.

Graz, im December 1873. Anton Andél.

II. Recensionen und Anzeigen von Büchern.

A. Litteratur über die Realschulfrage.

Die deutsche Nationalerziehung. Ein Beitrag zur Reorganisation des deutschen Schulwesens von Dr. Berthold Kassner. Berlin, 1873. Verlag von F. Henschel. 24 Gr.

Es gab eine Zeit, wo der Deutschen Selbstgefühl und Nationalstolz alle Nachbarvölker beleidigte. »Cosmas von Prag klagt öfters über die innata Teutonicis superbia und ihre Verachtung gegen die Slawen. Ekkehard im Chronicon: gens nostra ceteris multo insolentior. Eine Lieblingsphrase dieses Autors ist der öfter angeführte furor Teutonicus, ein Ableger der alten Berserkerwuth, z. B. Teutonicus furor cervicositatem suam deponere nescius.« »Auch Richelieu klagt noch in seinen Memoiren über den unerträglichen Nationalstolz der Deutschen.« (Daniel, Geogr. III. S. 42. 3. Aufl.). »Bewahrung der Ursprünglichkeit — konnte uns Deutschen noch Macchiavell, der gründliche Kenner von Staatskrankheiten und Volksseuchen nachrühmen. Wie ist es seitdem in ein paar Jahrhunderten geworden! ››Man fühlt es recht und glaubt es zu verstehen beim Anblick solcher Felsenschlösser wie die Wartburg zu Eisenach, warum die Alten auf den Höhen des Landes in ihren Burgen lebten, und welche Lebensfreude damit verbunden war. Seitdem nun die Menschen herabgezogen sind zu einander und sich Alles um die Landstrassen versammelt hat, gierig nach fremden Sitten wie nach fremden Golde, stehen die Höhen und Burgen verlassen, und die Kunst scheint verloren dieses herrliche Land auf die edelste und angemessenste Art zu bewohnen und zu beherrschen. — Statt des Furor Tedesco, dessen in den italienischen Dichtern so häufig gedacht wird, ist nun die Geduld unsere erste Nationaltugend geworden, und nebst dieser die Demuth im Gegensatz jener ehedem herrschenden Gesinnung, wegen welcher noch zur Zeit Carl's V. ein Spanier, der mit ihm dieses Land durchreiste, die Deutschen los fieros Alemanes nennt.‹‹« (Europa I.) »Ach es wird uns jetzt Viel vorgeworfen, und Viel auch mit Recht —, Stolz jedoch von Keinem mehr. Unsere Ahnen begeisterte ein volksthümlicher Hochsinn, uns entgeistert die Ausländerei.« (Jahn, deutsch. Volksbch., S. 326.) Aus dem stolzen Herrschervolke ward ein »Volk von Bedienten«, und sein Nationalcharakter ward es »keinen Nationalcharakter zu haben;« die Vaterlandsliebe ward nicht bloss dem Einen oder Andern unter dem »Bedientenvolke«

»höchstens eine heroische Schwachheit«; unter den Fürsten und dem Adel, die, innerlich französirt, äusserlich in französischem Solde standen, unter dem latinisirten und gräcisirten Gelehrtenthume war es die vorherrschende Gesinnung. »Wir suchen die Ehre fast bloss im Dienste oder in der Gelehrsamkeit und nicht in der Erreichung des höchsten Zweckes von beiden. — — Wir haben höchstens nur Vaterstädte und ein gelehrtes Vaterland, was wir als Bürger oder als Gelehrte lieben. Für die Erhaltung des deutschen Reichssystems stürzt sich bei uns kein Curtius in den Abgrund«. (Möser, 8, S. 187.) »Gelehrte und H— haben kein Vaterland; wer sie am besten bezahlt, der hat sie,« sagte das Volk im 18. Jahrhundert. — Eine schmerzliche Aufgabe für den Geschichtsforscher den grossen und kleinen Ursachen, die solche Wandlung zur Folge hatten, nachzuspüren und aus Schriften und Thaten durch die Jahrhunderte nachzuweisen! Erfreulicher und dankbarer ist die das allmähliche Wiedererwachen des deutschen Geistes, des deutschen Volksthumes in Denken, Empfinden und Dichten, in Staat, Kunst, Wissenschaft und Religion zu beobachten und zu verfolgen. Man liest jetzt oft in Zeitungen Aufsätze über den Antheil unserer classischen Dichter seit Klopstock an dem Erstarken des deutschen Geistes. Gewiss haben sie einen beträchtlichen Antheil daran, und ich will ihn nicht kürzen oder leugnen; aber ihre Nachahmung fremder Formen und die Verherrlichung fremder Thaten zeigen den inneren Zwiespalt, das Ringen des Neuen mit dem Alten, einen gewissen Mangel an Nationalsinn und an Vertrauen auf den »ureigenen Geist.« Lag nicht eine Ironie darin, dass die Berliner in der Franzosenzeit ihre Vaterlandsliebe an den Worten des Schauspiels stärkten, das den französischen Nationalgeist verherrlicht, dass derselbe Dichter, der mit am meisten unsrer verbauerten Sprache Fülle und Wohllaut wiedergab, sie unbiegsam, breit, gothisch (!), rauhklingend« nennt? *) Und die gepriesene »Vermählung des deutschen Geistes mit der antiken Form« war auch nur eine glänzende Missheirat, wie wenn ein Mann von einer hochgebornen Frau Rang und Ansehen hofft; der Mann kann wohl die Frau adeln, nicht die Frau den Mann. Wirksamer als das, was die Dichter dichteten, war was unsre preussischen Helden und Staatsmänner für Deutschland thaten; ja erst mit und an ihren Thaten erwuchs wieder eine wirklich nationale Dichtung und Geschichtsschreibung, volksthümlich nicht nur der Sprache, sondern auch dem Stoffe

*) Schiller in der Vorerinnerung zu seiner Uebersetzung der Aeneide. Ueber den Wohllaut oder Misslaut der deutschen Sprache wurde vor hundert Jahren viel gestritten. Friedrich I. nannte sie peu sonore, wogegen sie Möser in Schutz nimmt. Wieland führte (1773 im Merkur) das Urtheil eines »welschen Tonkünstlers« an, dass ihr Wohlklang und Singbarkeit nachrühmt; das Urtheil, das noch heut viele schamroth machen kann, s. bei Jahn, a. a. O. S. 195.

nach.*) Wenig beachtet, ja bespöttelt und verachtet, schuf unter den Königen, Helden und Dichtern, die zusammen »auf der Menschheit Höhen« wandeln, rastlos im Kleinen und in den Kleinen am deutschen Nationalwerke der Schulmeister, indem er den Bauerknaben durch Bibel, Katechismus und Gesangbuch sprachlich aus seiner Stammesabsonderung erhob und in die grosse religiöse und politische Gemeinschaft führte. »Schreiben und lesen«, sagt Möser 1749, würden die niedersächsischen Bauern noch nicht können, wenn ihnen nicht die Reformation die Gesang- und Gebetbücher in die Hände gegeben hätte! Wirkte der schlichte Dorfschulmeister unbewusst mit an der Wiederherstellung des deutschen Nationalwerkes, so thaten es die grossen Geister wie Thomasius, Franke und vor allen Leibnitz bewusst. Da der nationale Gedanke erwacht und ins Bewusstsein des Aufgeklärten getreten war, ward er auch zur That; der Schutz, den der vielgeschmähte Friedrich I. von Preussen Thomasius angedeihen liess, die Gründung der Universität Halle und der Akademie in Berlin sind deutsche Thaten und Zeichen eines tüchtigen Nationalsinnes, die lange nicht genug gewürdigt werden. Der Gedanke einer deutschen Litteratur und Wissenschaft, deutschen Staats- und Rechtslebens macht sich geltend; die Pädagogik blieb nicht zurück. Es galt auch hier den Wust und das Gerümpel wegzuschaffen, welche gelehrte Barbarei durch drei Jahrhunderte aufgehäuft hatte. Wie allenthalben im 18. Jahrhundert so liegen auch in der Erziehung die Gegensätze hart neben einander: »schamloseste Wegwerfung alles Vaterländischen und tüchtigstes Wiederherstellen der Nationalehre.« Wie der Realismus und die Realschule mit den nationalen Bestrebungen er- und verwuchs, habe ich in meinen Aufsätzen im Central-Organ 1873 mehrfach dargelegt. Der Schriften über nationale Erziehung, über den deutschen Volkscharakter, worin der deutsche Nationalcharakter bestehe u. s. w., erschienen viele.**) Unterzögen sich doch etliche

*) Für die Dichtung brauche ich nur an Goethe zu erinnern; für die Geschichtsschreibung finde hier Möser's Wort eine Stelle: »Unser historischer Stil hat sich in dem Verhältniss gebessert, als sich der preussische Name ausgezeichnet und uns unsre eigene Geschichte wichtiger und werther gemacht hat.« (Möser, 8. S. 205.) Davon, dass die deutsche Geschichtsschreibung etwa an Livius oder Thukydides sich herangebildet habe und auf ihr beruhe, weiss Möser nichts. Er fügt vielmehr hinzu: »Wenn wir erst mehr Nationalinteresse erhalten, werden wir die Begebenheiten auch mächtiger empfinden und fruchtbarer ausdrücken« u. S. 190: »Die wahre Ursache, warum Deutschland nach den Zeiten der Minnesänger wieder versunken oder so lange in der Cultur seiner Sprache und Wissenschaften überhaupt zurückgeblieben ist, scheint mir hauptsächlich darin zu liegen, dass wir immer von lateinisch gelehrten Männern erzogen sind.

**) Manche werden von Jahn, deutsches Volksthum, angeführt. Ich bemerke bei dieser Gelegenheit, dass Jahn's köstliche Schrift noch nicht vergriffen ist, wie mir mehrfach in Buchhandlungen gesagt wurde; sie ist in 2. Aufl. 1817 bei Rein in Leipzig erschienen.

Collegen der Arbeit diese Litteratur zu durchforschen, übersichtlich und in Auszügen darzustellen! Es wäre für Programmabhandlungen ein dankbarer Stoff.

Das Suchen nach dem deutschen Nationalgeiste beweist, dass man ihn nicht hatte, und so lange bei uns über diesen und verwandte Gegenstände, wie die deutsche Nationalerziehung, Schriften erscheinen, wird bewiesen, dass es trotz allem Suchen noch immer schwach damit bestellt ist. Ich zweifle, ob die Franzosen und die Engländer in ihrer ganzen Litteratur darüber auch nur den hundertsten Theil von den grossen und kleinen Schriften haben, die wir so unglücklich sind zu besitzen.

Auch in der Reformbewegung der dreissiger und vierziger Jahre ist viel von nationaler Erziehung die Rede. Hervorragend durch den Inhalt wie durch den Namen des Verfassers ist die kleine Schrift von Diesterweg (in seinen Beiträgen zur Lösung der Lebensfrage der Civilisation, Essen 1838): Ueber Erziehung zum Patriotismus. Folgende Sätze bilden den Kern: 1) Trage die Geschicke deines Vaterlandes in warmem Herzen! 2) Entwickle in Dir und den Deinigen vorzugsweise, was die edle deutsche Natur in und an sich hat! 3) Ehrfurcht vor dem, was die Vorfahren geschaffen haben, Pietät gegen ihre Einrichtungen, Stiftungen, Anstalten! 4) Mache Deine Zöglinge mit den grossen Momenten der Geschichte unseres Volkes bekannt! 5) Mache sie bekannt mit dem deutschen Lande! 6) Führe Deine Zöglinge zum innersten Verständniss der deutschen Sprache, zum Genuss der herrlichen Werke in ihr, die sie zu fassen vermögen! 7) Lehre sie kennen das deutsche Volk, seine Stämme, seine Zustände! 8) Feiere mit Deinen Zöglingen die Grossthaten deutscher Nation, die Nationalfeste! 9) Entwickle und stärke die Körperkraft Deiner Zöglinge! — Es ist eine Schrift, deren Kraft und Schönheit an Luther und Jahn erinnert, die zu kennen nicht bloss Elementarlehrern gut und dienlich ist.

Die beiden letzten Jahre haben uns zwei Bücher über die Nationalerziehung gebracht, das oben näher bezeichnete von Hrn. Kassner und das von Dr. Marquardt »über nationale Erziehung« Leipzig, 1872. Es wäre nicht übel beide Schriften mit einander zu besprechen und zu vergleichen, schon desshalb, weil das eine aus dem Gymnasial-, das andre aus dem Realschulkreise stammt. Aber das Marquardt'sche Buch noch einmal zu durchlesen kann ich nicht über mich gewinnen: Phrasenspreu durchsuche ich nicht zum zweiten Male nach einigen Getreidekörnern; und zu dem diabolischen Vergnügen nachzuweisen, wie der Verfasser mit seinen positiven Gedanken auf dem Boden der von ihm in ähnlicher Weise wie von Herrn Bruno Meyer geschmähten Realschule steht, habe ich weder Zeit noch Raum. Hätte Herr Marquardt auch nur oberflächlich die Geschichte der deutschen Pädagogik einmal angesehen, so würden sich seine Anschauungen etwas geklärt,

haben; er hätte seine Früchte wohl nicht vor der Reife auf den Markt gebracht.

Die Kassner'sche Arbeit hat auch ihre Schwächen; bisweilen geht dem Verfasser das Herz mit dem Kopfe durch, macht ihn blind gegen die Tugenden des Feindes und lässt ihn wiederum da Feinde und Freunde sehen, wo keine sind; seine Angriffe gehen zu sehr gegen Begriffe, abstracte und collective; seine Besserungsvorschläge halten sich entweder allgemein oder knüpfen nicht an die überlieferten und geschichtlich gegebenen Verhältnisse an.

Die Arbeit hat der Verfasser in sechs Abschnitte getheilt. In dem ersten »Ein Wort an das deutsche Volk« hält er Umschau über unser öffentliches Leben und unser höheres Schulwesen, Manches andeutend, was in den folgenden Abschnitten weiter ausgeführt und näher begründet wird; in dem zweiten »die lateinische Schule und die deutsche Volkspoesie seit dem Beginne der Neuzeit« weist er den unheilvollen Einfluss des Humanismus auf Dichtung und Sprache nach, und dass unsere zweite Litteraturblüthe nicht auf Grund, sondern trotz des Humanismus sich entfaltet hat, noch immer vielfach vom Humanismus beeinträchtigt. Nachdem im dritten Abschnitte »Eine Erläuterung des Romanismus in den höheren Schulen« auf die Wahlverwandtschaft zwischen Humanismus und Jesuitismus hingewiesen ist, legt der Verfasser den nachtheiligen Einfluss der römischen Schriftsteller besonders des Caesar auf die sittlichen und nationalen Anschauungen der deutschen Jugend dar. Der vierte Abschnitt betrachtet »das Gymnasium und die Realschule vom Standpuncte der deutschen Staatsidee«, der fünfte »das nationale Princip der Volksschule in der höheren Mädchenschule», den sechsten bildet das »Schlusswort.«

Als Grundsatz stellt Herr K. hin: »Erziehe Dein Kind zur Vollkommenheit des deutschen Wesens.« Damit wendet er sich also offenbar an die Familie; aber es ist immer nur von der Erziehung durch die Schule die Rede. Die Schwierigkeit, die »Vollkommenheit des deutschen Wesens« darzulegen hat auch er nicht überwunden. Lässt sich überhaupt das Wesen eines Volkes, einer Unzahl von Einzelwesen auf Formeln bringen? Ist z. B. die Königstreue eine ausschliesslich deutsche Tugend? Die Franzosen zeichnete diese Tugend ebenso sehr aus, bis das Königthum selbst sich um Achtung und Liebe und darum auch um die Treue des Volkes brachte; und hat der »Roy« nicht trotzdem einen beträchtlichen Anhang im französischen Volke? Und andererseits haben die Deutschen immer Königstreue bewiesen? Starke Wandlungen hat das deutsche Wesen durchgemacht im Laufe der Zeiten, und das deutsche Wesen ist überaus verschieden gewesen nach einander, es ist ebenso verschieden neben einander. Nach Herrn K. (S. 138) »bilden Romanismus und Germanismus unversöhnliche Gegensätze.« Alle Untugenden der

Deutschen seien durch den Romanismus (der Römer und Franzosen) gekommen; diesen gelte es zu vertilgen. Die Gegenüberstellung von Romanismus und Germanismus auf S. 138 in den einzelnen Tugenden und Untugenden ist durch und durch falsch. Wenn z. B. den Deutschen »ideales Leben« und »Genügsamkeit« nachgerühmt wird, so erinnere ich daran, dass Luther steif und fest glaubte, die Deutschen reite ein eigener Teufel, der Saufteufel, und dass die deutsche Sprache ihren grössten Reichthum in den 130 Ausdrücken für die Trunkenheit beweist. »Die Deutschen sind ein materielles Volk,« so äussern sich fremde, besonders romanische, südliche Völker. Sie sagen das zunächst, wenn sie einen Deutschen essen und trinken sehen. Behagliche Lust daran und die vertilgte Quantität erregen in gleichem Grade ihre Verwunderung. »»Aet man langsam,«« sagte der Mecklenburger Bauer, »»Du glöwst nich, min Sön, wat sich dahl drücken lät.«« (Daniel, a. a. O. III. S. 43.)

Dass Leichtsinn und Genusssucht den Franzosen mehr eignen als den Deutschen, soll auch noch erst statistisch bewiesen werden; auch darf man nicht ausser Rechnung lassen, dass bei uns Deutschen bis jetzt meistens der Knüppel der Armuth gelegen hat. Die Berufung für jene Behauptung auf Emil du Bois-Reymond scheint mir nicht sonderlich glücklich. »Das Erste, was eine Nation der Andern schuldig ist, ist Gerechtigkeit, d. h. Achtung ihrer Eigenthümlichkeit, ihres Besitzthums, ihrer Rechte« (Diesterweg a. a. O.). Während Herr K. so dem Römer- und Franzosenthum den Krieg erklärt, das Lateinische aus der Realschule beseitigt, im Gymnasium beschränkt, das Französische aus dem Gymnasium und der höheren Töchterschule beseitigt und in der Realschule beschränkt wissen will, liebäugelt er mit dem Griechenthum; die Gallomanie meidend, fällt er in die Gräcomanie, weil das hellenische wie das englische Wesen mit dem deutschen verwandt sei. Dass die grobe Sinnlichkeit der Griechen zur deutschen Keuschheit,*) ihr grobsinnlicher Götzendienst zur germanischen Uebersinnlichkeit, ihr Mangel an häuslichem Sinn und ehelicher Treue zu unserm Sinne und Charakter passe, wird auch Herr K. wohl nicht behaupten. Im Familienleben steht der Romanismus uns näher. Handelt es sich für die Schule denn überhaupt darum, welche Sprache, welches Volk mit unserm Wesen übereinstimme? An andern Stellen sagt auch Herr K., dass jedes nationale Wesen die Menschheit nur unvollkommen darstelle und des Complementes der fremden Nationalitäten bedürfe. Derartige Widersprüche weist die Arbeit mehrere auf; ich erwähne nur noch einen, weil er von praktischer Bedeutung

*) Eine Tugend, an der man beim Anblick der Zahl der unehelichen Geburten billig zweifelt, und die bei unsern Altvordern vielleicht am meisten aus den klimatischen Verhältnissen herzuleiten ist.

ist. S. 126 heisst es: »Die deutsche Lectüre muss daher in den unteren Classen die Jugend vorzüglich mit derjenigen vaterländischen Poesie vertraut machen, für die das jugendliche Herz empfänglich ist: mit der deutschen Sage und den nationalen Liedern. Für den prosaischen Theil des Lesebuches eignen sich auch Märchen, Volkssagen und Erzählungen. Völlig verkehrt (??) ist die Ansicht, dass das deutsche Lesebuch die übrigen Unterrichtsfächer auf dem Gebiete der Geschichte, der Länder- und Völkerkunde, der Natur und des Menschenlebens ergänzen müsse.« Die Ansicht bleibe hier unerörtert, was ein gutes Lesebuch alles enthalten könne und müsse. Im Widerspruche mit der Forderung eines rein nationalen Lesebuches steht die Zustimmung zu Herbart-Kern S. 97, dass auf der Realschule in Sexta eine passende Bearbeitung der Odyssee, in Quinta Erzählungen aus Herodot, in Quarta aus Livius *) und vielleicht auch aus anderen Geschichtsschreibern der römischen Geschichte zum Mittelpuncte des deutschen und geschichtlichen Unterrichtes gemacht werde. Die Sache an sich ist schlimm, schlimmer dass sie an einer Gewerbeschule, die ja auch eine Realschule ist, ausgeführt und geduldet wird; in meinen Augen ist das polizeiwidrig. Damit dass Herr K. sie billigt, giebt er sich eine arge Blösse und hebt er, was er gegen den Humanismus sagt, wieder auf. Noch schlimmer ist es aber, was hinzugefügt wird S. 98, dass so »die Jugend das Grosse und Herrliche des antiken Lebens kennen lerne, ohne von dem ganzen Geiste desselben, in dem ja auch so viele Schattenseiten sind, verschlungen zu werden.« Heisst das nicht die Geschichte fälschen, nicht der Jugend erst recht die fata morgana eines fleckenreinen Griechenthums vormalen, nach welchem sie ihr Leben lang durch die Wüste der Gegenwart und des eigenen Vaterlandes laufen soll?

Nicht allein durch diese Widersprüche lässt Herr K. seinen Leser nicht recht froh werden des Guten, das er bietet, sondern auch durch die Hereinziehung von allerlei Dingen, die mit der deutschen Nationalerziehung Nichts zu thun haben. Herr K. ist der Gefahr nicht entgangen, die dem jungen Schriftsteller droht, bei dieser Gelegenheit Alles zu sagen, was ihm im Kopfe und am Herzen sitzt.

»Warum experimentirt man bei uns so viel im Schulwesen? Warum können wir nicht zur Zufriedenheit und Ruhe gelangen? Weil wir noch nicht dasjenige erreicht haben, dessen wir bedürfen. Weil allerlei Fremdes, an das wir uns nie innig anschliessen können, uns drückt, während eine natürliche Sehnsucht das verlangt, was künstlische Verhältnisse uns geraubt oder verunstaltet haben. Das Vaterländische nur kann unser Herz mit Frieden

*) S. 15 wird Livius' Anschauung vom Königthum der deutschen Anschauung entgegengestellt und verworfen.

und Glück erfüllen, denn nach ewigen Naturgesetzen ist es uns als edelstes und unversetzbares Gut zugewiesen.« S. 164. Darum muss die innere Einheit, der organische Zusammenhang zwischen allen Bildungsanstalten, hoch und niedrig, in den ethisch-nationalen Fächern bestehen. Thatsächlich und in Verordnungen auf dem Papier ist sie vorhanden, aber sie wird nicht anerkannt von den Humanisten, dem latinisirten Gelehrtenthum. Gegen dieses kämpft daher auch Herr K. bei jeder Gelegenheit: sie stehen gleich den Ultramontanen mit ihrem Denken und Empfinden nicht auf deutschem Boden; sie dünken sich mit ihrem Latein und Griechisch etwas Besseres; wird nicht ganz harmlos noch immer von ihnen behauptet, Latein und Griechisch sei die Grundlage und stehe im Mittelpuncte des Gymnasiums, alles Andere sei Beiwerk, Concessionen an den materialistischen Zeitgeist? erheben nicht die Humanisten fort und fort das Geschrei, nur durch Griechenland und Rom könne der Deutsche Bildung erlangen? wird nicht von ihnen fort und fort behauptet, alle Cultur sei uns von dort gekommen? So handgreiflich diese Unwahrheit ist, wird sie doch immer wieder von jener Seite aufgetischt. Mache man sich doch nur klar, was es bedeutet, wenn die griechische und die lateinische Sprache schlechtweg die classischen genannt werden! Wird damit nicht von Männern, die durch die Geburt unserm Volke angehören, uns Allen ein Armuthszeugniss ausgestellt? wird unsere Jugend, mit Laas zu reden, nicht immer von Neuem dazu verdammt an dem Knochen zu nagen, den die Römer und Griechen uns von ihrem Mahle übrig gelassen? Wenn jene sich in ihrem eigenen Geiste dies Armuthszeugniss ausstellen, wenn ihnen das Nagen am Knochen behagt — das ist ihre Sache; aber gegen den Anspruch, dass Alle gleicher Denkart seien, und dass danach die Bildungsanstalten bemessen und beurtheilt werden müssten, lehnt sich jeder frische und gesunde Geist auf. Der französirte Adel hat seinen Verrath am Vaterlande mit seinem Blute tausendfach gesühnt und steht innerlich und äusserlich treu zum Vaterlande. Das latinisirte Gelehrtenthum steht noch immer unter uns dem nationalen Leben fremd oder gar feindlich; es wirkt an Stellen, wo es gleich dem ultramontanen Klerus der Entwicklung unsres nationalen Lebens empfindlichen Schaden thut. Man sage nicht, es bedürfe der Angriffe nicht mehr, es ruhe nur noch auf wenigen morschen Säulen, die der Tod bald wegnehmen werde. So sagten auch vom Napoleonismus die bequemen und harmlosen Leute, die am liebsten die Hände in den Schooss legen. Stein bekämpfte diese Schlaffheit oder Faulheit mit dem Hinweis auf das römische Reich; auch das sei in sich morsch und verfault gewesen schon zur Zeit der Gracchen, es habe aber doch noch über 500 Jahre gestanden.

Herr K. gehört nicht zu den bequemen Leuten, und gegen den Humanismus bringt er des Trefflichen und Treffenden viel

vor; er fordert Umbildung der Gymnasien in nationalem Sinne. Den Ursprung der Realschule und ihren innigen Zusammenhang mit dem deutsch-nationalen Gedanken hat er richtig erfasst. Aber indem er in der Realschule nicht nur Mittelhochdeutsch, sondern auch Althochdeutsch und gar Gothisch gelehrt wissen will, treibt er da nicht die Realschule ins germanistische Gelehrtenthum? Da die Gothen in der Weltgeschichte nur eingerissen, nicht einen bleibenden Staatsbau errichtet und keine selbständige Litteratur geschaffen haben, so hat auch ihre Sprache nur für die besondere Sprachgelehrsamkeit Werth, gehört mithin nicht in die Schule; auch das Mittel- und Althochdeutsche wird nur in den Realschulen am Orte sein, die einen 8—9 jährigen Cursus haben; andernfalls beeinträchtigt es die Ausbildung in der neuhochdeutschen Sprache und Litteratur; das Nützliche und Nothwendige tritt gegen den Putz zurück. Unter den Forderungen, die Herr K. an die Realschule stellt, wird dagegen die der Kenntniss der deutschen Culturgeschichte, sowie (zur Vorbereitung auf das politische Leben) der deutschen Staats- und Rechtsgeschichte die bereitwilligste Anerkennung finden. Zur Ausführung aber fehlt es uns leider noch am besten, an geeigneten Lehrkräften, Lehrbüchern und Zeit. Mir scheint, dass in Secunda dafür der Ort wäre; ich gäbe die griechische und römische Geschichte mit Freuden preis. Die Forderung ist durchaus nicht neu, aber was ist nicht alles schon Gutes gesagt und nicht ausgeführt worden! Herr K. würde sich ein grosses Verdienst erwerben, wenn er einen derartigen Unterricht näher darlegte (in der Schweiz besteht er lange) und Hülfsmittel dafür nachwiese oder selbst schüfe. Erst durch die Darlegung der Ausführbarkeit und durch den Nachweis der Hülfsmittel kommt die Sache der Ausführung näher.

Das Kassner'sche Buch enthält des Guten sehr viel, aber weil auch des Unklaren und Widersprechenden manches darin ist, wird es nicht so durchschlagen, wie es der Gegenstand bei der nationalen Begeisterung müsste. Denen, die an der grossen Reformbewegung auf dem Schulgebiete Theil nehmen, wird es jedenfalls viel Stoff und Anregung bieten.

Berlin. Dr. H. Beck.

B. Anderweitige Schriften.

1) Durch Krankheit zur Genesung. Eine jerusalemische Geschichte der Herodier-Zeit. Von Franz Delitzsch. IV., 203 S. klein Octav. Leipzig, Verlag von Justus Naumann. 1873.

Wenn mancher ernste Christ heutzutage die Zeit gekommen glaubte, wo der Antichrist wieder auf Erden erscheinen soll, so

wäre ihm dies kaum zu verargen. Denn ist nicht die christliche Kirche heute wirklich der Fels, an dem die Schlagwellen des Unglaubens nagen und wühlen? Nimmt nicht wirklich auch in unserem Volke die Verfinsterung der sittlichen Begriffe, nimmt nicht auch bei uns die innere Zersetzung überhand, und glaubt nicht Mancher an der Schwelle unserer Zeit schon die Fusstritte derer rauschen zu hören, die den Leichnam unserer Cultur hinauszutragen berufen sind?

Wenn sich bei der fast allgemeinen Missachtung, die heutzutage von oben wie von unten her den gläubigen Christen trifft, noch Männer finden, die das durch den »zeitgemässen« Unglauben mit Verfinsterung bedrohte Licht der Welt in seiner Integrität zu erhalten bemüht sind, so verdienen diese einen höheren Dank als die Vielen, die »auf der Höhe der Zeit stehend,« das Licht der Aufklärung verbreiten. In dieser Beziehung nimmt Sachsen, von wo Luther's Reformation ausging, wieder seine alte rühmliche Stellung ein; Leipzig vor Allem ist ein Hort des positiven Christenthums, und in Leipzig ist Franz Delitzsch als Gelehrter und volksthümlicher Schriftsteller der Besten und Zuverlässigsten einer.

Dass Schriften wie die uns vorliegende einem fühlbaren Nothstande abhelfen, steht ausser Zweifel; denn wer ist nicht Zeuge der furchtbaren Verwüstungen, die gerade unsere Presse von Strauss und Renan bis zu der seichten Aufklärung herab, wie eine »Gartenlaube« sie predigt, in dem schlichten Glauben unseres Volkes angerichtet hat? Es ist dringend nothwendig, dass der Heiland mit Seiner Lehre unserm Volke, so weit es sich überhaupt nur ermöglichen lässt, menschlich näher gebracht werde. Schwierig ist das Unternehmen allerdings; denn feste Gläubigkeit, tiefes Wissen und seltenes Geschick die zahlreichen Klippen zu vermeiden und eine gewisse überaus zarte Grenze inne zu halten sind dazu erforderlich; und bei wie vielen unserer Zeitgenossen finden sie sich vereinigt?

Bei Delitzsch indess trifft es zu; das haben seine unlängst erschienenen Versuche ähnlicher Tendenz, sein Christusbild: »Sehet, welch ein Mensch!« und sein auch in unserer Zeitschrift gewürdigter »Tag von Capernaum« bewiesen.

Der erste Theil unserer Erzählung ist bereits im »Daheim« von 1869 erschienen; da lautete die Ueberschrift: »Jose und Benjamin, eine Aussätzigengeschichte aus dem alten Jerusalem«. Die Veranlassung zu dieser Schrift gab dem Verfasser (wie aus seinen eigenen Worten erhellt, S. 4) die innige Theilnahme für das Schicksal der unglücklichen Aussätzigen, die leider noch immer ein redendes Zeugniss dafür ablegen, dass die Schilderung ihres Elends in der heiligen Schrift in keinem Worte übertrieben ist.

Die Erzählung selbst ist in möglichst einfachem Tone gehalten; wer »piquante Emotionen« sucht, mag auf die Lectüre

des Büchleins zum voraus verzichten. Der Verfasser führt uns zwei edle Jünglinge vor, Jose und Benjamin; jener ist Christ, dieser ein eifriger Israelit. Jose's stilles Bemühn seinen Freund, den er aufs höchste liebt, das Licht der reinen Erkenntniss schauen zu lassen ist lange vergebens; denn in der vornehmen Jüdin Sulamith, für die Benjamin in Liebe aufgeht, liegt die stärkste Gegenwirkung. Da wird Benjamin vom Aussatz befallen, alle Liebe seiner edlen Mutter Beruria ist wirkungslos; aber nun zeigt sich Jose's selbstlose Liebe im reinsten Lichte. Er pflegt den Kranken unter dem bescheidenen Dache seines wackeren Oheims in Bethanien, und während Jose durch Sulamith's eifersüchtigen Hass in Lebensgefahr geräth, kommt in Benjamin die lange bekämpfte Heilserkenntniss zum Durchbruch. Er wird Christ; seine Mutter wird von der Wahrheit der christlichen Lehre überzeugt, und auch Sulamith, die ihren von der Eifersucht eingegebenen Hass gegen Jose durch edle Sühne gutgemacht hat, wird Christin und ihrem Geliebten vermählt.

Das grosse Verdienst des Büchleins besteht (von dem principiellen Verdienst abgesehen) einerseits in den vorzüglichen, auf gründlicher Gelehrsamkeit fussenden Schilderungen jüdischen Lebens und jüdischer Sitte (die Anmerkungen haben mehr für den wissenschaftlich Gebildeten Werth), andererseits in der ausgezeichneten Ausskizzirung der Charaktere und der Seelenkämpfe; namentlich die innere Umwandlung, die Benjamin dem Christenthum in die Arme führt, ist mit schlichter Meisterschaft geschildert. Das ganze Buch wird in den Kreisen, für die es bestimmt ist, eines durchschlagenden Erfolgs nicht verfehlen und mag jedem Christen aufs wärmste ans Herz gelegt werden; namentlich ist es auch für die Lectüre reiferer Schüler und zur Anschaffung für Schulbibliotheken dringend zu empfehlen.

Berlin. Dr. L. Freytag.

2) Strand und See. Naturansichten und Lebensbilder aus dem Seebade und Fischerdorfe Ahlbeck auf Usedom und dessen Umgegend. Von C. H. F. Koch. Mit einer Karte der Insel Usedom. X., 277. Preis 1 Thlr. Swinemünde, Verlag von S. Kandutsch. 1873.

Eine Besprechung dieses Buchs in einem Organ für die Interessen des Realschulwesens könnte überraschen. Aber welcher Lehrer der Geographie und auch des Deutschen hat nicht schon die Erfahrung gemacht, dass grade monographische Skizzen dieser Art oft für die Entwicklung des Schülers in Bezug auf seine allgemeine Kenntniss wie auf seine Phantasie von sehr wesentlichem Nutzen sind? Was der Schüler aus gewöhnlichen Schulbüchern, die aus nahe liegenden Gründen ihren Stoff möglichst scharf zusammendrängen müssen, im Lauf seiner Schuljahre erlernt, wird rasch vergessen oder von neuem Stoff überwuchert;

aber an Eindrücken, die er mit seinem Herzen und seiner Phantasie aufgefasst, zehrt er für sein ganzes Leben.

Kommt vollends die Autopsie hinzu, so gewinnen derartige Eindrücke natürlich an frischem Leben. Tausende, namentlich norddeutscher Schüler, haben schon während der Ferien in den aufblühenden Seebädern der Insel Usedom, in Swinemünde, Ahlbeck, Heringsdorf und Zinnowitz verweilt, und wieder Tausende werden noch daselbst verweilen. Die Eindrücke, die sie von dort mit sich nehmen, sind angenehm und mannichfaltig, aber sie gewinnen erst an dauerndem Leben, wenn ein Buch wie das vorliegende ihnen zu Hilfe kommt.

Bücher ähnlicher Art über andere Gegenden unseres Vaterlandes existiren allerdings schon zahlreich genug; aber sie sind selten genügend. Die Bücher geben entweder zu Viel oder zu Wenig; sie sind zu gelehrt oder zu oberflächlich; sie betonen oft ein Moment der Besprechung auf Kosten der übrigen; sie sind zu langweilig, oder sie verlieren sich, was noch häufiger ist, in einen unerträglichen poetisirenden Ton.

Der Verfasser des vor uns liegenden Werkes ist ein Eingeborner der Insel Usedom; das verräth sich schon an der Gründlichkeit seiner geographischen, ethnographischen und historischen Kenntnisse. Er liebt seine Heimatstätte als ächter Pommer: »Der Pfeiler dieser unerschütterlichen Anhänglichkeit ist die Liebe, die Heimatsliebe, aus welcher das vorliegende Buch entsprungen ist.«

Wenn er betreffs der muthmasslichen Reiseroute, die der Besucher Usedom's einschlagen werde, von Berlin-Stettin ausgeht, so ist das naturgemäss; die grosse Mehrzahl der alljährlichen Besucher stammt aus Berlin. Bei Stettin beginnt die nähere Schilderung: was der Reisende auf seiner Fahrt die Oder abwärts, durch das Haff und die Swine berührt, wird besprochen, und das praktische Interesse wird mit dem wissenschaftlichen verschmolzen. Das Inhaltsverzeichniss des ersten Abschnittes giebt ein Bild von dem Verfahren des Verfassers: »Die Reise nach Ahlbeck. Verlangen nach ländlicher Erholung. Verkehrswege zwischen Stettin und Swinemünde. Stettin. Besteigung des Dampfschiffes. Auf der Oder. Das Haff. Commerzienrath Quistorp. Ein- und Ausschiffung bei Lebbin. Fischwanderungen in den Strömen. Zur Naturgeschichte des Aales. Caseburger Neunaugenfang. Freibeuterei in der Swine. Swinemünde. Wege nach Ahlbeck. Am Strande.« Der zweite Abschnitt behandelt eingehend Ahlbeck, seine Geschichte und seine Bewohner; der dritte die Ostsee im allgemeinen, der vierte die Seebäder im allgemeinen und besondern, der fünfte das Badeleben, der sechste die Strandfischerei, der siebente den Seesturm, der achte die Umgegend von Ahlbeck, also das ganze Usedom, der neunte einen Bericht über die Sturmflut vom 12. und 13. Novebmer 1872.

Ein Anhang enthält ein Ortschaftsverzeichniss der Insel Usedom und eine Ahlbecker Wohnungsnachweisung.

Nichts, was die Jugend und die Erwachsenen interessiren könnte, kommt in diesem Buche zu kurz. Historische Erinnerungen, moderne Verhältnisse, die Insel und ihre Bewohner, die See, Flora und Fauna der Insel und des Meeres, kurz, was irgend Jemandem wissenswerth sein könnte, wird in diesem Buche mit anerkennenswerther Gründlichkeit behandelt. Nirgend drängt der Verfasser seine Persönlichkeit störend in den Vordergrund; er leitet uns mit einer sicheren Hand, ohne dass wir ihrer gewahr werden. In jeder Zeile merken wir, dass ihm Herz und Gemüth nicht abhanden gekommen sind, und darum wird jeder Leser sich in dem Buche heimisch fühlen. Anspruchslose Bescheidenheit, tüchtiges Wissen, praktische Anordnung des Stoffs, lebendige Darstellung —, wir wüssten nicht, wie viele Bücher je ein so durchdringendes Lob verdient hätten. Die dem Buche beigefügte Karte endlich ist vortrefflich.

Ausstellungen hätten wir an dem Buche eigentlich nicht zu machen. Nur die allzu zahlreich eingestreuten Verse und poetischen Motto's würden wir gern vermissen; sie sind dem poetisch Empfindenden nur störend, während sie dem Philister doch keine Anregung geben würden. Wir können das Buch für Jung und Alt, namentlich auch für die Privatlectüre der Schüler nur herzlich empfehlen.

Berlin. Dr. L. Freytag.

3) Eduard Duller's Geschichte des deutschen Volkes. Bearbeitet und fortgesetzt von Dr. William Pierson, Professor an der Dorotheenstädtischen Realschule zu Berlin. Fünfte unveränderte Auflage. Wohlfeile Ausgabe mit 24 Holzschnitten. 2 Bde. Berlin, Gebr. Paetel. 1874.

Getrieben von dem Wunsche einem volksthümlichen und verdienstlichen Buche das wohlerrungene Bürgerrecht zu erhalten, unternahm W. Pierson im Jahre 1861 E. Duller's Geschichte des deutschen Volkes den Forderungen der Zeit entsprechend umzugestalten, Lücken zu ergänzen, Einzelnes zu berichtigen, die Darstellung bis auf die Gegenwart weiter zu führen, Alles aber »durch die Fäden der geschichtlichen Betrachtung fester zu verbinden.« Ueber die Schwierigkeiten dieses Unternehmens spricht sich P. in der Vorrede zu jener ersten Auflage aus: in wie weit er dieselbe überwunden, die Eigenart des Autors und die Einheitlichkeit der Darstellungsform gewahrt, ist hier nicht mehr zu untersuchen. Der Erfolg, welchen das Buch auch in veränderter Gestalt errungen, hat gezeigt, dass P. einem würdigen Object seinen Fleiss gewidmet hat und mit Sachkunde und Verständniss zu Werke gegangen ist. In den folgenden Auflagen musste dann die Darstellung weitere Fortsetzungen erfahren: die vierte Auflage,

die nunmehr auch den neuesten Ereignissen Rechnung trug, erschien im Jahre 1872; die vorliegende fünfte wird auf dem Titelblatt — eine Vorrede fehlt merkwürdiger Weise — als unveränderter Abdruck der vierten bezeichnet.

Wenn man aus dem Wort »unverändert«, den Schluss ziehen darf, P. erachte seine Thätigkeit an diesem Werke vorläufig für abgeschlossen, so liegt es nahe durch einen Vergleich der ersten und der vorliegenden Ausgabe darzuthun, worin die Abweichungen und Fortschritte der neueren und neuesten Bearbeitungen bestehen, und festzustellen, ob im einzelnen nicht doch noch manches zu thun übrig bleibt.

Abgesehen zunächst von den nothwendigen Vervollständigungen des Werkes, ist an vielen Stellen die helfende und mit behutsamer Schonung des Ursprünglichen bessernde Hand des Bearbeiters wahrzunehmen. Manche Begebenheiten und Vorgänge, die vor der historischen Kritik nicht mehr bestehen können, sind weggelassen worden: so die Sage von dem eigenhändigen Brief der Maria Theresia an die Pompadour, die Ueberlieferung von dem Verkauf der Mark Brandenburg u. s. w.. Auch dass 1417 Luxemburg auf die Wiedereinlösung der Mark verzichtet habe, ist mit Rücksicht auf Riedel's Ermittelungen nicht wieder abgedruckt worden. Zuweilen, wo es sich um liebgewordene Sagen handelt, ist Duller's Text ziemlich genau beibehalten, aber durch den Zusatz »wie die Sage erzählt« oder: »so erzählt die Sage weiter« das Recht der Tradition wie das der Kritik glücklich gewahrt worden.

So ist P. bei der Tell-, Winkelried- und Froben-Sage verfahren. Oft gelingt es P. vermittelst einer geringen Aenderung zu bessern. So heisst es in der ersten Auflage fälschlich, die Ordensritter seien 1226 nach Preussen gekommen; jetzt beschränkt sich P. zu sagen: »1226 trug Conrad von Masovien dem Orden den Besitz des Kulmer und Löbauer Landes an.« Ebenso geschickt ist die Veränderung in dem Bericht über die Schlacht bei Rudau (1370). — Hinsichtlich des Sagenhaften und Angezweifelten konnte vielleicht noch ein wenig mehr geschehen. Der Friede von Selz, der die Sachsenkriege Karl's des Grossen beendet haben soll, hat wenigstens Anrecht auf ein Fragezeichen, und dass die Angelsachsen unter einem Hengst und Horsa nach Britannien ausgewandert sind, ist für jeden zweifelhaft, der sich an das weisse Ross im sächsischen Wappen erinnert. Ebenso wenig kann heute, nachdem ein so gelehrter und doch unentschiedener Streit über den Autor der Pseudoisidorischen Decretalien geführt worden ist, die Behauptung erlaubt werden, dass jenes Machwerk wahrscheinlich von Benedict Levita herrühre.

Wegen einer ganzen Anzahl von Auslassungen könnte man mit dem Bearbeiter rechten. Wenn P. einen allzu groben Ausfall auf einen preussischen Herrscher, wie Fr. Wilhelm II. mil-

dert, so wird das sicherlich keinen Anstoss erregen; wenn aber Reflexionen und Urtheile über Dinge, die dem ursprünglichen Autor am Herzen lagen, nur desshalb weggelassen werden, weil sie dem subjectiven Befinden des Bearbeiters nicht zusagen, so überschreitet er seine Befugniss. Sehr befremdlich z. B. ist der Wegfall des Passus, mit dem Duller (I. Aufl. I. p. 384) die Erzählung von der Befreiung der Schweizer einleitet, wenig motivirt auch die Auslassung der Reflexionen, welche Duller an den Tod Gustav Adolf's knüpft; ohne Grund vernichtet P. die folgende höchst unschuldige Apostrophe an die Landwehr: »So möge sie, selbst wenn wir Festungen bauen zur Abwehr gegen die Feinde in Ost und West, das allerfesteste Bollwerk sein, das die heilige deutsche Erde schützt!« Auch sind der Darstellung verschiedene Spitzen, die gegen Oesterreich gerichtet waren, abgebrochen worden. Warum soll denn dem deutschen Volk die Wahrheit verschwiegen werden, dass Metternich's Oesterreich der nationalen Einigung feindlich gewesen ist?

Ein Vorzug der späteren Ausgaben ist namentlich auch grössere Genauigkeit in Daten und Zahlenangaben; so sind z. B. in der Nachricht von der Vergrösserung, welche Heer, Einnahmen und Staatsschatz durch Friedrich den Grossen erfahren haben, die früheren irrthümlichen Angaben berichtigt worden. Bei den biographischen Notizen sind dem Geburtsjahr häufig auch das Todesjahr und die betreffenden Monatsdata hinzugefügt, ein wesentlicher Vortheil für den eigentlichen Leserkreis dieses Werkes, das heisst für alle, welchen Specialwerke über Dichter, Künstler und Gelehrte meist nicht zu Gebote stehen.

Die Beschreibung der Kriege von 1866 und 1870 ist knapp, klar und übersichtlich; die politischen Dinge, welche dem Feldzug gegen Oesterreich vorangingen, würde Duller freilich in einem andern Lichte gesehen und darum auch anders dargestellt haben als Pierson.

Da es dem Bearbeiter ernstlich daran zu liegen scheint das Werk auf der Höhe der gegenwärtigen Forschung zu erhalten, so wird es gestattet sein die Correctur einiger, vielleicht geringfügiger, aber entschiedener Unrichtigkeiten zu befürworten. Das Treffen, in welchem Albrecht Achilles am 11. März 1450 den Nürnbergern erlag, fand am Weiher bei dem Kloster Pillenreut statt — nicht am »See Bilareut.« Seite 337 (Bd. 1) heisst es: »beide Wittelsbacher (nämlich Herzog Ludwig von Bayern-Landshut und Friedrich der Siegreiche von der Pfalz) waren einander gleich an ruchloser Gesinnung.« Dies Urtheil würde auch Duller selbst, nach den Arbeiten der Neuern, namentlich nach Kluckhuhn's trefflicher Schrift über Herzog Ludwig sicher modificirt haben. Endlich kann auch darüber kein Zweifel sein, dass dem eigensinnigen und superklugen Kurfürsten Johann Philipp von Mainz, welcher als Haupt des französisch-gesinnten Rheinbundes die patriotischen Unternehmungen des Grossen Kurfürsten oft genug

gehindert hat, das Epitheton »edel« keineswegs zukommt, welches sich namentlich durch Guhrauer (»Kurmainz im Jahre 1673«) eingebürgert hat und trotz Droysen's Darlegungen nicht weichen zu wollen scheint. Vielleicht könnte Pierson auch durch eine kleine Aenderung die sehr gekünstelte Auffassung Duller's berichtigen, Kaiser Heinrich III. habe die grossen Herzogthümer zu Alôd machen wollen, um den deutschen Reichsboden in den erblichen Besitz seiner Familie zu bringen und so dieser die erbliche Kaiserwürde zu verschaffen.

Uebrigens hat sich auch an diesem Werke das »habent sua fata libelli« erfüllt. Der Wunsch, den Pierson am Schluss seiner Ausgabe von 1861 ausspricht: »Der Himmel erhalte uns auch ferner Wilhelm I.! An ihn knüpfen sich die besten Hoffnungen für Preussen's Fortschritte in allem Guten für Deutschland's Einheit, Macht und Grösse« — dieser Wunsch ist in vollem Umfange zur Wahrheit geworden. Um so weniger können wir uns mit dem Schlusssatz der neusten Auflage befreunden: »Das deutsche Reich ist wieder auferstanden, unendlich herrlicher und ruhmvoller, als es zu Zeiten Barbarossa's war, aber das deutsche Vaterland muss sein »soweit die deutsche Zunge klingt.« — Sollen wir etwa die deutschen Ostseeprovinzen Russland's, die deutschen Kronländer Oesterreich's, Holland oder gar die Schweiz auch noch annectiren?

Die Ausstellungen, welche wir im Interesse der Sache an dem Gebotenen zu machen hatten, hindern uns indessen nicht die neue Auflage mit Freuden zu begrüssen und ihr den besten Erfolg zu wünschen. Wenn David Müller's deutsche Geschichte, trotz mancher Mängel, ein treffliches Hülfsmittel für die Schule ist, so wird Duller's umfangreicheres und gleichfalls von ächt deutschem Geiste getragenes Werk für das heranwachsende Geschlecht ein Hausschatz bleiben und im edelsten Sinne »volksthümlich« sein.

Berlin. Dr. W. Böhm.

4) Molière's Werke, mit deutschem Commentar, Einleitungen und Excursen herausgegeben von Dr. A. Laun, Professor. I. Le Misanthrope, 141 S., II. Les femmes savantes. Les précieuses ridicules, 205 S. Berlin, G. van Muyden, 1873.

Molière hat unter seinen Landsleuten zahlreiche Commentatoren gefunden; neuerdings haben auch deutsche Gelehrte Beiträge zur Erklärung desselben nach der einen oder andern Seite geliefert, ohne dass bis jetzt eine allen Anforderungen genügende Bearbeitung für Deutsche vorläge. Der Herausgeber der genannten Comödien hat das Verdienst aus dem reichlich vorhandenen Material das ausgelesen zu haben, was für den gebildeten Deutschen wissenswerth und zu einem eingehenden und allseitigen Verständniss des Dichters nothwendig ist. In den zahlreichen Anmerkungen ist namentlich auf den Sprachgebrauch Rücksicht

genommen, veraltete Wörter und Wendungen sind erklärt und durch Stellen aus Molière selbst oder aus Werken seiner Zeitgenossen belegt. Jedem Stück geht eine litterarhistorische Einleitung voran, die über Entstehung, etwaige Quellen, Aufführung, Aufnahme beim Publicum u. dgl. berichtet und eine ästhetische Würdigung giebt; eine Reihe von Excursen im Anhange behandelt speciell die Personen, den Gang der Handlung, Anspielungen auf Zeitgenossen und andere Dinge, die eine ausführlichere Besprechung verdienten, als sie in den Anmerkungen unter dem Text finden konnten. Die zuerst herausgegebenen Stücke, denen in einem dritten Heft Tartuffe folgen soll, sind Lustspiele, die, abgesehen von der Satire auf die damalige Zeit, für die sie einen wesentlichen culturgeschichtlichen Beitrag liefern, das allgemeine Interesse im höchsten Grade in Anspruch nehmen, da die in ihnen gezeichneten Verkehrtheiten und sittlichen Schäden sich zu allen Zeiten und unter allen Völkern wieder finden. Ausserdem sind sie bis auf die Précieuses ridicules Producte der reiferen Muse des Dichters, was sich in der feinen Charakterzeichnung und psychologischen Motivirung zeigt, und erst nach sorgfältiger Feilung von ihm in die Welt geschickt. Auch dem gereifteren Schüler wird eine gründliche Benutzung der Laun'schen Ausgabe Molière's von grossem Nutzen sein.

Berlin. Dr. R. Dressel.

5) Sachs, encyclopädisches Wörterbuch der französischen und deutschen Sprache. Kleine Ausgabe. Berlin, 1874, Langenscheidt. p. LVI. 736.

Nachdem mit der achtzehnten Lieferung der erste französisch-deutsche Theil des grossen encyclopädischen Wörterbuchs von Sachs beendigt ist, dessen praktische Einrichtung und Gründlichkeit bald allgemeine Anerkennung und Bewunderung gefunden haben, ist kürzlich eine kleinere Ausgabe dieses Theils, nach demselben Plane veranstaltet, erschienen, die mit der grösseren manche Vorzüge theilt. Der geringere Umfang, der eine absolute Vollständigkeit unmöglich machte, gebot rein wissenschaftliche und rein technische Ausdrücke auszuschliessen, von denen das Wörterbuch jedoch so viel enthält, dass es zum Gebrauch auf Gymnasien und Realschulen vollkommen ausreicht. Bei einem Handwörterbuch musste hauptsächlich auf die allgemeine Litteratur und die Umgangssprache Rücksicht genommen werden. Diesem Zwecke entsprach es, dass ganz veraltete Wörter ausgelassen und aus der niederen Volkssprache, aus dem argot und den Provinzialismen nur eine Auswahl der bekanntesten Wörter aufgenommen wurde. Dagegen sind nicht übergangen die eingebürgerten Fremdwörter und sprüchwörtlichen Wendungen, die wichtigsten Eigennamen aus der Geschichte, Geographie und Mythologie. Die Synonymik und Ethnologie ist häufig berücksichtigt, wenigstens kurz angedeutet. Was aber dies Werk wesentlich

und zu seinem Vortheil von andern Wörterbüchern unterscheidet, ist, dass die Aussprache durchgängig und bis auf die feinsten Nüancirungen angegeben ist nach der immer mehr sich verbreitenden Toussaint-Langenscheidt'schen Methode, die der Herausgeber im Vorwort ausführlich darlegt. Eigenthümlich ist diesem Buche auch die Anwendung sinnbildlicher Zeichen zur Bezeichnung des Gebiets (militärisch, kaufmännisch etc.), dem das eine oder andre Wort angehört. Ueber diese sowie über zahlreiche Abkürzungen hauptsächlich grammatischer Ausdrücke giebt die Vorrede Aufschluss. Dieselbe enthält ferner noch ein Verzeichniss der Quellen des Herausgebers, d. h. sowohl der classischen Schriftsteller selbst, von P. Corneille an, wie der zahlreichen von ihm benutzten französischen und deutschen Wörterbücher jeder Art; endlich noch Tabellen der regelmässigen und unregelmässigen deutschen und französischen Conjugation sowie der deutschen Declinationen, auf die im Verlauf des Buchs durch Zahlen verwiesen wird. — An Reichhaltigkeit übertrifft selbst dieser Auszug viele der gebräuchlichen Handwörterbücher und dürfte sich nach einiger Zeit einer gleichen Verbreitung wie der Thibaut erfreuen.

Berlin. Dr. R. Dressel.

6) Chemische Versuche einfacher Art, ein erster Cursus in der Chemie für höhere Schulen und zum Selbstunterrichte, ausführbar ohne besondere Vorkenntnisse und mit möglichst wenig Hülfsmitteln. Von M. Schlichting. Mit einem Vorwort von Dr. C. Himly. Vierte Auflage. Preis 2 Mark 40 Pf. R. M. = 24 Sgr. Kiel. Ernst Homann. 1873.

Schon in der Vorrede bescheidet sich der Verfasser dahin, dass sein Lehrbuch für weitere Stufen an höheren Lehranstalten nur eine Art Vorcursus sein soll, so für Regnault, Stöckhardt, daneben soll es aber doch für eine grosse Zahl von Schulen ein ausreichender Lehrgang sein. Das Buch ist zunächst eingetheilt in Allgemeines zum Nachschlagen (VIII—XXIII), dann folgt der eigentliche Cursus, beginnend mit: Vorbereitendes (mit der Bemerkung: Man sehe vor allen Dingen den Anhang nach) mit 169 Nummern (Nicht-Metalle, Metalle und organische Verbindungen), Anhang (enthaltend die Aufzählung der zu den Versuchen nothwendigen Sachen und 5 Abbildungen).

Das Allgemeine zum Nachschlagen*) enthält unter I. die Elemente mit Zeichen, Mischungsgewicht (Aequivalent), specifisches Gewicht, Schmelzpuncte und Siedepuncte derselben (ohne vollständige Genauigkeit). II. kurze Charakteristik der Gruppen der Elemente (alte Eintheilung) — Spannungsreihe. III. Chemische Zeichen (Aequivalent). IV. Eintheilung der che-

*) Es sind die alten Formeln zu Grunde gelegt.

mischen Verbindungen. V. Wichtigste chemische Gesetze. — In dem Vorbereitenden werden die gewöhnlichsten chemischen Operationen mit einer Umständlichkeit und Breite beschrieben, die in der That merkwürdig ist, so über Filtriren (1 Seite), Auflösen (4 Seiten) etc., und über jeder Numer stehen die Requisiten. Der Verfasser verlangt, dass Versuche den Schülern gezeigt werden; damit aber fällt dieser ganze Abschnitt als überflüssig fort, denn wenige Versuche reichen aus, dem Schüler das, was hier langweilig demonstrirt wird, durch Anschauung und mündliche Erklärung besser klar zu machen, als das durch die weitschweifige Beschreibung geschehen kann. Fast scheint es, als habe der Verfasser nur für Lehrer geschrieben, die nie chemische Operationen ausgeführt haben, denn anders sind die Abschnitte Filtriren, Behandlung der Glasröhren, Behandlung der Korkpfropfen etc. nicht gerechtfertigt. Doch davon abgesehen würde die Erklärung der betreffenden Operationen viel besser da eingefügt sein, wo dieselben beim Gang des Unterrichts gebraucht werden.

Der eigentliche Cursus beginnt mit dem Sauerstoff, und zwar mit der Verbrennung. Auch hier tritt eine übermässige Breite unangenehm hervor. Es werden allerdings einfache Experimente zu Grunde gelegt, doch ohne dass es dem Schüler möglich wäre sich von den Eigenschaften des betreffenden Körpers ein vollständiges Bild zu machen. Für den Lehrer sind diese Angaben überflüssig, da er, wenn er in dieser Methode unterrichten will, leicht die nöthigen Ausgangspuncte und oft bessere als die gegebenen finden wird; so würde z. B. bei der Verbrennung der Verbrennungsvorgang beim Schwefel, der weit einfacher ist als der beim Talglicht, besser als Ausgangspunct gewählt sein. Den einzelnen Abschnitten sind sehr leichte stöchiometrische Aufgaben beigegeben, und auch hier ist wie bei dem organischen Körper die ältere Anschauung zu Grunde gelegt. Die Darstellung ist wenig wissenschaftlich und wenig gründlich und umfassend, weshalb auch Ungenauigkeiten nicht grade selten sind; von einer systematischen übersichtlichen Anordnung ist nicht die Rede. Aus Obigem geht wohl hinlänglich hervor, dass das Buch für Unterrichtsanstalten nicht brauchbar ist; ob es Verwendbarkeit zum Experimentiren ohne Anleitung oder in Elementarschulen hat, bleibe hier unerörtert.

Berlin. Dr. B. Schwalbe.

C. Programmschau.

1) Programm der höheren Bürgerschule und des Progymnasiums zu Weissenfels. Rector R. Rosalsky. 1873. Inhalt: Geschichte des Akademischen Gymnasiums zu Weissenfels, vom Rector. Frequenz: 156 Schüler der genannten Anstalten, 23 der Vorschule. Der Realabtheilung der Anstalt ist die Berechtigung

zum Abhalten von Abgangsprüfungen »höherer Bürgerschulen« ertheilt worden.

2) Programm der Realschule erster Ordnung in Magdeburg. 1873. Director Dr. Holzapfel. Inhalt: Analytische Entwicklung von Sätzen der synthetischen Geometrie etc. von Dr. Gust. Silldorf. — Frequenz: 640 Schüler. 5 bestanden die Abiturientenprüfung.

3) Programm der Königl. Rheinisch-Westfälischen Polytechnischen Schule zu Aachen. 1873/74. Inhalt: Verfassungs-Statut, Verwaltungs-Regulativ, Aufnahme-Prüfung, Personal-Verzeichniss, Lehrmittel, Stundenplan, Unterrichtsgeld, Chronik etc. (124 Seiten; zu beziehen für 8 Sgr. vom Director, Baurath von Kaven.)

Berlin. Dr. R. Fiege.

D. Journal-Schau.

1) Die Zeitschrift für das Gymnasialwesen, Jahrgang 1873, enthält folgende das Schulwesen betreffende Abhandlungen:

		Seite
a.	Perthes, Zur Reform des lateinischen Unterrichts .	81
b.	Harms, Die Realschule und die weniger befähigten Schüler	103
c.	Ellger, Ueber den lateinischen Unterricht in Sexta .	168
d.	Hirschfelder, Ueber Zweck und Methode des lateinischen Aufsatzes auf Gymnasien	337
e.	Schild, Unsere moderne Schulerziehung ist einseitig .	497
f.	Hölzer, Die Wichtigkeit des Spieles für die Erziehung	520
g.	Schimmelpfeng, Das griechische Scriptum in Prima	625
h.	Lattmann, Die lateinische Orthographie in der Schule	635
i.	Landfermann, Prüfungscommissionen und Provinzial-Schulcollegien	641
k.	von Sallwürk, Der Lehrgehalt des franz. Unterrichts auf unsern Gymnasien	705
l.	Arendt, Die abgekürzten Rechnungen	801
m.	Vogel, Zur Methodik des deutschen Aufsatzes . . .	881

---

2) Von der empfehlenswerthen Zeitschrift »Aus allen Welttheilen«, Illustrirte Monatsblätter für Länder und Völkerkunde und verwandte Fächer; Red. Dr. O. Delitsch. Preis jedes Heftes 8 Sgr. Leipzig, Verlag von Adolph Refelshöfer, ist das Decemberheft erschienen. Der Inhalt desselben ist:

Athen, von F. Adler. Weihnachten in Neapel, von H. Huss. Der Negertanz von F. Engel. Zur Kenntniss der socialen Zustände auf den Fidschi-Inseln. Aus der Umgebung von Mexico.

Atschin, von H. von Strantz: III. Sierra Leona. A. Stübel's Reisen in Ecuador. Der Col di Tenda, nach L. de Bartolomeis. Thun und seine Umgebungen. 16 Miscellen. Sitzungsberichte geographischer Gesellschaften. Deutscher und österreichischer Alpenverein. Recensionen. Mit 9 Holzschnitten.

Berlin. Dr. M. Strack.

III. Vermischtes.

Der »Nationalzeitung« schreibt man aus London vom 20. Januar:

»In England wird in diesem Augenblicke die vor Kurzem zufällig in der »Times« aufgeworfene Frage lebhaft ventilirt, woher es sich erkläre, dass die Deutschen so tüchtige Geschäftsleute seien, dass deutsche Häuser in England, Amerika, Indien, China und Japan sich eine so schöne und ehrenvolle Stellung erworben haben, ja dass namentlich im fernen Orient deutsche Firmen das Uebergewicht über altansässige englische sich erobert hätten. Ob letztere Behauptung buchstäblich wahr sei, steht noch in Frage und wird von mehreren »Eingesandt« in der »Times« in Abrede gestellt; übereinstimmend jedoch erkennt wohl ein Dutzend solch eingesandter Zuschriften die Thatsache an, dass die Deutschen in allen Ecken und Enden der Welt die tüchtigsten Geschäftsleute und die gefährlichsten Concurrenten England's seien. Woher diese Erscheinung? fragt dieses Weltblatt ohne Groll, wohl aber von dem Wunsche getrieben dem Geheimnisse auf die Spur zu kommen. Und wieder erscheinen eine Menge »Eingesandt«, um die gewünschte Erklärung zu liefern. Einem ungenannten Deutschen zufolge liegt diese in der Vortrefflichkeit unserer Realschulen, deren Einrichtung er in der »Times« auseinandersetzt und den Engländern zur Nachbildung anempfiehlt. Ein anderer Anonymus — diesmal kein Deutscher — findet die Lösung des Räthsels in der grösseren Sparsamkeit, deren sich nicht nur die deutschen Chefs bei Führung ihrer Geschäfte, sondern auch die jungen deutschen Commis und Comptoiristen in ihrer Lebensweise befleissigen. Ein dritter glaubt des Pudels Kern in der Aufmerksamkeit der Deutschen für jedwedes noch so geringfügige Geschäftsdetail gefunden zu haben und führt den Erfolg der Deutschen auf ihre guten Handelsschulen zurück, abgesehen von dem auch sonst besseren Schulunterricht, der ihnen geboten wird. Die Controverse spinnt sich vielleicht noch einige Zeit fort, gereicht aber jedenfalls in der Weise, wie sie bisher geführt wurde, den Engländern nicht minder als uns Deutschen zur Ehre.«

Berlin. Dr. M. Strack.

Lesefrüchte.

Wir leben in der Zeit; folglich müssen wir auch mit ihr und für sie leben und leben lernen. Da sich die Zeit stets verändert und aus ihrem Schooss immer Neues, Gutes und Böses, ans Licht kommt, dessen Zufällen wir unterworfen sind, an dem wir wider Willen mit Beifall oder Abneigung, mit Leid oder Freude Theil nehmen müssen, so folgt nothwendig daraus, dass wir uns um das, was die Zeit hervorbringt, bekümmern, das Gute, das sie uns darbeut, nutzen, dem Bösen, das sie uns droht, zuvorkommen, das Uebel, womit sie uns belästigt, mindern, und zwar durch eben die Kraft mindern müssen, die allezeit neben diesem Bösen zu seiner Ueberwindung mahnt. — Wir müssen also der Zeit dienen, damit wir sie nicht verlieren oder von ihr unterdrückt und vom Vater Saturn aufgefressen werden, vielmehr sie auf eine geschickte Art täuschen und über sie herrschen lernen. Zu Beidem ist uns die Vernunft gegeben, es gilt der Zeit zu dienen, doch also, dass nicht sie uns, sondern dass wir ihr gebieten. Wenn dies in allen Geschäften des Lebens, bei allen Einrichtungen für Menschen gilt, sofern sie Kinder der Zeit sind und unter ihren Einflüssen stehen, so gilt es auch von den Einrichtungen zur Bildung der Menschen, von öffentlichen und Privatschulen. Keine muss sich ausserhalb der Grenzen des Raumes und der Zeit befinden, sonst steht sie an unrechtem oder gar keinem Ort. Keine muss veraltet sein oder veralten, sonst geht sie unter. Sollen diese Einrichtungen Menschen für die Zeit, die jetzige und künftige, bilden, sollen diese junge Menschen den Gebrauch und die Anwendung jetziger und künftiger Zeit lehren und sie dazu gewöhnen: so müssen sie in ihrer Zeit für die zukünftige sein und mit der Zeit fortleben. Was zu unserer Zeit, am Ausgang unseres so merkwürdigen Jahrhunderts geschehen müsse, davon will ich einige Worte sagen. — 1) Seine Muttersprache verstehen, recht und andringend reden, gescheut und vernünftig schreiben lernen, muss jetzt ein jeder. — Alle Zeitungsblätter sind jetzt voll sprechender, einander widersprechender, erörternder, rathgebender, beschliessender Versammlungen; zu alle diesem gehört Sprache und Aufsatz, fertige, prompte Rede und eine Geschicklichkeit zu Entwürfen, d. i. Begriffe aus dem Nebel zu ziehen und ins Licht zu stellen, Klugheit und Muth, Mässigung und Feuer der Rede, Vortrag. Dies ist Geist der Zeit; wir können ihm nicht widerstreben, noch weniger dürfen wir ihm entsagen und im Schlummer mit einer gebundenen Zunge und einem schlaftrunkenen Auge zurückbleiben. — — Wie wenig der Deutsche deutsch kann, liegt am Tage; nicht der Bauer, nicht der Handwerker allein reden grösstentheils, zumal wenn sie sich gut ausdrücken wollen, ein abscheuliches, verworrenes, verruchtes Deutsch. — — Lernt Deutsch, ihr Jünglinge, denn ihr seid Deutsche; lernt es reden, schreiben, in jeder

Art schreiben! Lernt erzählen, berichten, fragen, antworten, klar, natürlich schreiben, vernünftige Auszüge, Tabellen, Expositionen und Deductionen der Begriffe machen; lernt, was ihr denkt und wollt, sagen; die Zeit gebietet's, die Zeit fordert's. — — 2) Die Zeit verwandelt sich. Nicht nur das südliche Europa, Frankreich, Italien, die Niederlande, Holland, die Schweiz haben eine andere — Gestalt angenommen, —sondern die Metamorphose schreitet fort. — — Die Weltcharten verwandeln sich in Grenzen, Staatsverfassungen, Religionen, politischen Grundsätzen, Sitten und Gebräuchen; sie werden neu illuminirt. Offenbar muss der Schulunterricht nicht nur hiervon Kunde nehmen, sondern auch in die Weltveränderungen eingehen; Geschichte und Geographie bekommen eine andere Gestalt: denn die Grundsätze, auf die man das Studium der Geschichte und Geographie sonst baute, haben sich verändert. — — 3) Unsere Zeit dringt auf die sogenannten festen, nützlichen Wissenschaften und Künste, auf Mathematik, die Arithmetik, Geometrie in allen ihren Anwendungen, auf Naturlehre und Naturgeschichte, abermals in allen ihren Anwendungen und Zergliederungen der Natur; die blossen Wortstudien hat sie vielleicht mit zu grosser Sprödigkeit seitwärts geschoben, und ausser der allein seligmachenden Kantischen Philosophie, die sich dies Privilegium ausschliesslich erworben, verachtet sie Wortgrübeleien als sogenannten Unsinn der Schulen. In Uebertreibungen dürfen wir der Zeit nicht, in dem, wo sie wahr und nützlich hinweiset, müssen wir ihrem gebietenden Finger gehorchen. Die Zeit tauber Wortschälle ist vorüber; *) auch dem blendenden Wortschall der fransösischen Sprache wollen wir nicht, jedem Wink aber auf das, was die Zeit gebietet. dem Anwendbaren, Nützlichen, Deutlichen, Wahren, Erforderlichen, Nothwendigen müssen wir folgen. Rechnen muss ein Knabe lernen, damit er sein Leben berechne: denn die gesammte Vernunft, zumal in Führung menschlicher Dinge, heisst Rechnen. Geometrie muss ein Knabe lernen, dass er ein Augenmass, Richtschnur, Geschicklichkeit in der Hand, Intuition des Beweises und endlich die Neigung bekomme, in welcher praktischen Wissenschaft und Uebung es auch sei, nicht oberflächlich, sondern gründlich zu verfahren und dem Vaterland nützlich zu verfahren. Naturwissenschaft und Naturlehre muss ein Knabe lernen, damit er sich seines Lebens erfreue, die Wohlthaten der Natur erkenne und recht gebrauche und endlich einmal so mancher Aberglaube und Irrthum verschwinde, der das menschliche Geschlecht nie glücklich gemacht hat und in unsere Zeit (1798) gar nicht gehört. Vorzüglich müssen auch die, die einst Lehrer Anderer werden sollen, jene Wissenschaften zur Cultur des Verstandes, zu reiner Ansicht und Anwendung der Dinge selbst

*) Vgl. Central-Organ 1873, S. 156.

cultiviren. Nicht Wortgelehrte, sondern gebildete, nützliche, geschickte Menschen will unsere Zeit: *) Die Bedürfnisse derselben, ein steigender Mangel, eine grössere Concurrenz, vielleicht auch bald die drückende Noth selbst wollen diese Bildung zu vielseitigem praktischen gemeinen Nutzen. In ruhigen Zeiten darf man vielleicht träumen; unsere Zeit — rüttelt vom Schlaf auf. Ja, die Jünglinge selbst, von diesen Zeitumständen geweckt, wollen nicht träumen. — Beschäftigt sie, beschäftigt sie früh, fortgehend, gewählt, nützlich; es kommt eine Zeit, in der sie geübt sein müssen; ihrer Geschicklichkeit werden sie bedürfen.

(Herder, Vom Fortschreiten einer Schule mit dem Zeitalter. 1798.)

Vorausgesetzt, dass die Kenntniss des Alterthums in seiner Abgeschlossenheit und idealen Richtung beim Fortschreiten des Materialismus unserer Zeit immer bedeutungsvoller wird, ist der lateinische Aufsatz als das geeignetste Mittel zu pflegen, wodurch die Jugend in den Ideengehalt der Schriftsteller (?), in den Geist und Werth der Institutionen (?) eingeführt (?) werden kann.

(Hirschfelder, Zeitschrift f. d. Gymnasialwesen 1873, S. 340.)

Berlin. Dr. H. Beck.

IV. Archiv.

Königreich Preussen.

1) Ministerial-Verfügung, die Bedingungen für die Gewährung des Wohnungsgeldzuschusses (speciell an Lehrer höherer Unterrichtsanstalten) betreffend. Vom 22. Juli 1873.

Berlin, den 22. Juli 1873.

Auf den Bericht vom 7. d. M., die Bewilligung eines Wohnungsgeldzuschusses an den Rector der höheren Bürgerschule zu N., Dr. N. betreffend, erwidere ich dem Königlichen Provinzial-Schulcollegium, dass die Frage, ob der etc. N. unmittelbarer Staatsbeamter sei oder nicht, unerörtert bleiben kann, da nach dem Gesetze vom 12. Mai d. J. (Gesetz-Samml. S. 209) nicht jeder unmittelbare Staatsbeamte, sondern vielmehr nur derjenige ein Anrecht auf Wohnungsgeldzuschuss hat, welcher

- eine etatsmässige Stelle bekleidet und seine Besoldung aus der Staatskasse bezieht, oder
- als Lehrer an einer Unterrichts-Anstalt fungirt, bei welcher die Gewährung der erforderlichen Unterhaltungs-Zuschüsse ausschliesslich dem Staate obliegt.

Keine dieser Voraussetzungen trifft bei dem etc. N. zu, demselben darf daher auch ein Wohnungsgeldzuschuss aus Staatsfonds nicht gewährt werden.

---

*) Anno 1874 ist das natürlich wieder anders geworden.

Das Königliche Provinzial-Schulcollegium hat hiernach den etc. N. auf das zurückfolgende Gesuch vom 18. Mai d. J. ablehnend zu bescheiden, wobei demselben zu überlassen ist, falls er sich hierbei nicht beruhigen will, seinen vermeintlichen Anspruch im Rechtswege weiter zu verfolgen.

Der Minister der geistlichen etc. Angelegenheiten.
Falk.

An
das Königliche Provinzial-Schulcollegium zu N.
U. 26,390.

---

2) Verordnung des k. k. österreichischen Ministers für Cultus und Unterricht vom 9. August 1873, womit die Lehrpläne für das Zeichnen an den in dem Wirkungskreis der Landesschulbehörden stehenden Lehranstalten eingeführt werden.

D. Lehrplan für das Freihandzeichnen an Oberrealschulen.

Lehrziel.

Grösstmöglichste Fertigkeit im freien Auffassen und Darstellen technischer Objecte nach perspectivischen Grundsätzen; Gewandtheit im Zeichnen des Ornaments und stilgerechtes Verständniss desselben; correcte Darstellung der menschlichen Gesichtsformen. Sonach im Allgemeinen: Verständniss der Formenwelt und Bildung des Schönheitssinnes.

Erste Unterrichtsstufe.

I. Classe, wöchentlich 6 Stunden,
II. „ „ 4 „

Anschauungslehre, Zeichnen ebener geometrischer Gebilde aus freier Hand nach den Vorzeichnungen, die der Lehrer an der Tafel entwirft und mit kurzen zum Verständnisse nöthigen Erklärungen begleitet, nämlich: Gerade und krumme Linien, Winkel, Dreiecke, Vielecke, Kreise, Ellipsen, Combinationen dieser Figuren. Das geometrische Ornament; Elemente des Flachornamentes.

Zeichnen räumlicher und geometrischer Gebilde aus freier Hand nach perspectivischen Grundsätzen durchgeführt an passenden Drath- und Holzmodellen in nachstehender Reihenfolge: Gerade und krumme Linien, Polygone, Kreise, stereometrische Körper und deren Combinationen, einfache technische Objecte.

Zweite Unterrichtsstufe.

III. Classe, wöchentlich 4 Stunden,
IV. „ „ 4 „

Uebungen im Ornamentzeichnen nach Entwürfen des Lehrers an der Schultafel, ferner nach farblosen wie nach polychromen Musterblättern, wobei der Schüler in passender Weise über die Stilart des Ornamentes zu belehren ist.

Studien nach passenden plastischen Ornamenten sowie nach geeigneten schwierigen ornamentalen Musterblättern, wobei gelegentlich auch die menschliche und die thierische Figur in den Kreis der Uebungen einzubeziehen ist. Gedächtniss-Zeichenübungen, wie auch fortgesetzte perspectivische Darstellungen geeigneter technischer Objecte.

Dritte Unterrichtsstufe.

V. Classe, wöchentlich 4 Stunden,
VI. „ „ 4 „
VII. „ „ 3 „

Die Proportionen des menschlichen Gesichtes und Kopfes werden besprochen und nach den Vorzeichnungen des Lehrers an der Schultafel in Contouren erngeübt. Gesichts- und Kopfstudien nach geeigneten Gypsmodellen.

Fortgesetzte Uebungen im Ornamentzeichnen und freie Wiedergabe der Zeichnungsobjecte aus dem Gedächtniss nach Massgabe der Zeit und der Fähigkeiten des Schülers.

Bei der Ausführung der Zeichnungen ist der Erzielung correcter Contouren stets das Hauptaugenmerk zuzuwenden; ferner soll der Schüler mit den hauptsächlichsten Darstellungsmanieren bekannt gemacht, insbesondere aber in der Handhabung des Pinsels unterwiesen werden. In richtiger Würdigung des Grundsatzes, dass das Zeichnen eines der wichtigsten Bildungsmittel ist, muss der Individualität des Schülers und seiner Begabung auf allen Stufen des Unterrichtes, insbesondere aber bei der Ausführung der Zeichnung, möglichst Rechnung getragen werden.

---

3) Grundzüge einer Instruction für den Unterricht im Freihandzeichnen an Oberrealschulen.

a) Lehrmethode und Unterrichtsapparat.

Erste Unterrichtsstufe.
I. und II. Classe,
6 „ 4 Stunden.

Art und Grösse der Vorzeichnungen auf der Schultafel mit sorgfältigster Schonung der Sehkraft der Schüler; Reihenfolge der Zeichnungen und Systematik des Unterrichtes auf Grundlage der geometrischen Anschauungslehre.

Anleitung zum Auffassen der ebenen geometrischen Gebilde nach ihren verschiedenen Ausdehnungen und in Vergleichung mit einander. Rechnungsoperationen bezüglich der Strecken-Massstäbe und deren Anwendung.

Combinationen der erlernten gerad- und krummlinigen Figuren. Anleitung zur Selbstthätigkeit des Schülers durch Zusammenstellung der bekannten Grundformen und Erfindung neuer Bilder als bestes Mittel zur Stärkung der Vorstellungskraft und Weckung der Phantasie.

Das geometrische Ornament (Sternfiguren, Kreisverzierungen, Mäander etc.); das symmetrische Flachornament und Zeichnungen desselben nach Axen mit Benutzung anderweitiger gerader Hülfslinien.

Erklärungen über die Entstehung perspectivischer Bilder, wozu ein Glasfenster oder besser ein Modell mit durchsichtiger Bildfläche und markirten Sehstrahlen sich eignet; weitere Unterweisungen über Horizontalebene, Grundebene, Verticalebene, Horizontallinie, Grundlinie, Verticallinie.

Der perspectivische Lehrapparat. Ausführliche, wo möglich mit Illustrationen versehene Beschreibung des Stativs, der Drath- und Holzmodelle sowie des Gebrauches derselben vor der Schultafel.

Anzahl der Stative; Vorsichten beim Unterrichte nach dem Drathmodell mit Rücksicht auf die Sitzordnung und die Schülerzahl, wobei als Grundsatz gelten möge, dass ein Assistent bestellt werde, wenn die Schülerzahl über 30 steigt. Wichtigkeit der geraden, mit Marken in gleichen Entfernungen versehenen Drathlinie bezüglich der perspectivischen Grundsätze über Verschwindungspuncte der Geraden in verschiedenen Lagen

derselben gegen die Bildflächen. Reihenfolge der Drath- und Holzmodelle beim Unterrichte. Wichtigkeit des Würfels und perspectivische Zeichnung desselben in zahlreichen Stellungen. Die prismatischen Körper und die mit krummen Oberflächen.

Elementare Schattengebung. Gründliche Erklärung über Entstehung und Darstellung beschatteter Theile des darzustellenden Objectes. Lichtquellen, Selbstschatten, Schlagschatten, directes und reflectirtes Licht.

Verwerthung der gewonnenen perspectivischen Grundlehren und jener über Schattengebung beim Darstellen geeigneter einfacher technischer Objecte, z. B. Tisch, Kasten, Balkenwürfel, Postament mit Gesimsen etc.

Zweite Unterrichtsstufe.
III. und IV. Classe à 4 Stunden.

Art und Grösse der Coutourzeichnungen auf der Schultafel im Anschluss an die Elemente des Flachornamentes, die auf der ersten Unterrichtsstufe Lehrobject waren.

Wichtigkeit des tiefschwarzen Tafelanstriches und der mit weisser Farbe oder Kreide gemachten Vorzeichnungen, rücksichtlich deren Deutlichkeit und Sichtbarkeit.

Passende Erklärungen des Lehrers über die Stilart der gezeichneten Ornamente und Reihenfolge derselben.

Art und Umfang der Gedächtniss-Zeichnungsübungen. Farblose und polychrome ornamentale Musterblätter. Deren richtige Auswahl aus den Hauptstilarten, systematische Ordnung und behördliche Approbation. Form dieser Musterblätter und Inhalt der beigefügten erklärenden Notizen. Plastische Ornamente, entnommen wirklichen Vorbildern aus den Hauptstilen und mit erklärenden Notizen versehen. Gebrauchsanweisung derselben.

Schattengebung mit Erklärungen namentlich über Form und Farbe des Schattens, respective der beschatteten Körperflächen als Vervollständigung des auf der ersten Unterrichtsstufe Vorgenommenen.

Perspectivische Zeichnungsübungen nach entsprechenden technischen Objecten als Weiterbildung ähnlicher Studien der ersten Stufe. Hierzu als Objecte: Einfache, architektonische Gesimsgliederungen und solche mit ornamentalem Schmuck; Capitäle, Pfeiler und Säulenbasen, einfache Maschinen etc.

Beschäftigung mehrerer Schüler um ein solches Object behufs Erlangung und Vergleichung mehrerer Bilder desselben Gegenstandes.

Dritte Unterrichtsstufe.
V. und VI. Classe je 4 Stunden, VII. Classe 3 Stunden.

Vorzeichnungen an der Schultafel zur näheren Erklärung des Vortrages über Gestalt und Bestandtheile des menschlichen Schädels, der die Kopfform bestimmt; dann über Proportionen der einzelnen Theile des Kopfes, über die veränderlichen Gesichtstheile (Augen und Mund) die Verbindung des Kopfes mit dem Rumpfe durch den Hals, sowie schliesslich über die auffallenden Veränderungen, welche sich bei verschiedenen Lagen des Kopfes ergeben. Studien nach antiken und modernen Gypsköpfen; hierbei sind zur Förderung allgemeiner Bildung gelegentlich über Naturwahrheit, Charakteristik und stilisirte Auffassung Belehrungen anzubringen.

Freie Wiedergabe des kurz vorher Gezeichneten aus der Erinnerung.

Fortgesetzte Uebungen im Ornamentzeichnen, wie auf der zweiten

Unterrichtsstufe, – ferner nach Massgabe der Zeit auch geeignete perspectivische Studien. Art und Weise des Unterrichtes bei Schülern, die ohne gehörige Vorbildung in die Oberclassen eintreten: z. B. aus Militärschulen, Gymnasien etc. etc.

b) Ausführung der Zeichnungen und Einrichtung der Schullocalitäten.

Erste und zweite Unterrichtsstufe.

I., II., III. und IV. Classe (Unterclassen).

1. Art und Beschaffenheit der Zeichnungsfläche (Zeichenhefte, Reissbretter).

2. Zeichenmaterialien, Bleistift, Feder, Kreide, Kohle, Pinsel, Farben u. s. w.

Gebrauch derselben und Belehrung über deren Güte und Zweckdienlichkeit mit Hervorhebung der Schädlichkeit des „Radirgummi".

3. Darstellungsmanieren. Correctheit von Contouren und Art ihrer Erzeugung. Wichtigkeit des Pinsels, insbesondere bei der Schattengebung. Der Wischer und seine Verwendbarkeit. Darstellung des Schattens durch Strichlagen mit Bleistift oder mit der Feder. Farbenlehre. Lasur- und Deckfarben; harmonirende Farben; Verbindungsfarben. Darstellung polychromer Ornamente nach gegebenen Mustern unter Berücksichtigung des Grundsatzes, dass die Farbengebung nur bei polychromen Ornamenten zulässig ist.

4. Grösse und Einrichtung des Zeichensaales für die Unterclassen bei einer Maximal-Schülerzahl von 40. Construction der Einrichtungsstücke, Zeichentische mit Sesseln, Originalrahmen mit oder ohne Glas, Tafel mit Podium, Versorgung der Lehrmittel.

5. Vorkehrung, um auf der zweiten Unterrichtsstufe mehrere Schüler zugleich um ein technisches Object behufs perspectivischer Zeichnungsübungen beschäftigen zu können.

Dritte Unterrichtsstufe.

V., VI. und VII. Classe (Oberclassen),

6. Ausführung der Zeichnungen mit Rücksicht auf die Zeichnungsfläche, das Zeichenmaterial und die Darstellungsmanier wie in den Unterclassen.

7. Einrichtung des Zeichnensaales, Lichteinlässe, Blenden, Sitzvorrichtungen für die nach Gypsmodellen zeichnenden Schüler, Modellständer. Construction der Reissbrettertafel mit Podium. Versorgung der Lehrmittel.

8. Zeichentische für Schüler, die ohne zureichende Vorbildung in die Oberclassen eintreten.

Königreich Preussen.

4) Verfügung der Königlichen Regierung zu Münster, die Mitwirkung der Schule zum Schutze nützlicher Thiere betreffend. Vom 29. Mai 1873.

Münster, den 29. Mai 1873.

Schon wiederholt haben wir die Lehrer darauf aufmerksam machen lassen, wie es innerhalb ihres Pflichtkreises liege durch geeignete Belehrungen und eindringliche Ermahnungen der Schuljugend zum Schutze und

zur schonenden Behandlung nützlicher Thiere, namentlich der zu diesen zählenden Vögel mitzuwirken.

Die in neuerer Zeit in besonderen Vereinen hervorgetretenen auf dasselbe Ziel gerichteten Bestrebungen geben uns Veranlassung die Lehrer abermals an diese ihre Pflicht zu erinnern.

Um aber in dieser Beziehung erfolgreich zu wirken, wird der Lehrer nicht nur die gerade vorkommenden Gelegenheiten, wie sie namentlich der naturkundliche Unterricht darbietet, zu Unterweisungen über den Schutz nützlicher Thiere und über die Schonung nützlicher Vögel zu benutzen und dabei vor Allem auf das Walten der göttlichen Weisheit und Güte im Haushalte der Natur hinzuweisen, er wird vielmehr noch dahin zu streben haben, dass seine gesammte erziehliche Thätigkeit in einer Richtung sich bewege, welche die Rohheit bekämpft und niederhält, aus welcher die störenden und grausamen Eingriffe in die Natur bei der Schuljugend hervorzugehen pflegen.

Durch solche Wirksamkeit des Lehrers wird den genannten Vereinen ein günstiger Boden in der Bevölkerung bereitet werden, und er auch an seinem Theile dazu mithelfen, dass der Nutzen ihrer Bestrebungen sich über immer weitere Kreise verbreite.

Ew. etc. beauftragen wir den Lehrern Ihres Inspectionsbezirkes von gegenwärtiger Verfügung Kenntniss zu geben, und fügen wir zu diesem Behufe einen besonderen Abdruck bei, welcher, nachdem er seinen Umlauf vollendet hat, zu den Inspectionsacten zu nehmen ist.

Wir bestimmen sodann, dass der Inhalt dieser Verfügung auf einer der diesjährigen Conferenzen zum Gegenstande eingehender Verhandlung gemacht werde.

Königliche Regierung,
Abtheilung des Innern.

V. Schulnachrichten.

Graz. Die Realschulfrage ist auch bei uns wieder in Fluss gerathen. Die Lehrpläne von 1870 haben seither manche Unzukömmlichkeiten gezeigt und die verschiedenen Lehrkörper der Realschulen veranlasst bei dem Ministerium einzelne Modificationen derselben zu beantragen. Das Ministerium hat nun den Landesschulbehörden und diese wieder den Lehrkörpern den Auftrag ertheilt im Laufe dieses Winters zusammenhangende motivirte Gutachten über Aenderungen im gegenwärtigen Realschullehrplan vorzulegen. Dieses Gegenstandes hat sich jetzt auch der hiesige Verein »Innerösterreichische Mittelschule«, welcher statutenmässig hauptsächlich aus wirklichen Lehrern der Gymnasien, Realschulen, Realgymnasien und Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten Steiermark's, Kärnthen's und Krain's besteht, bisher aber seine Mitglieder meist nur in Steiermark zählt, bemächtigt, und ich werde Ihnen seiner Zeit das Ergebniss seiner Berathungen mittheilen. H. Noë.

Ueber die ersten 25 Jahre der Real-Schule I. Ordnung zu St. Johann in Danzig als einer höheren Lehr-Anstalt berichtet der Director Dr. Panten folgendes:

1848. 13. Octbr. Eröffnung als „höhere Bürgerschule", Einweihung des Schullocals (Heil. Geistgasse 111, in einer früheren Privatwohnung). Einführung zweier ord. Lehrer (Dr. Panten, Stobbe). 16. Octbr. Beginn des Unterrichts. 1849. 30. Oct. berechtigt zu Entlassungsprüfungen nach

Regl. v. Mai 1832. 1860. 9. Febr. anerkannt als Real-Schule I. Ordnung nach U.- u. P.-O. v. October 1859. 1872. 12. April Einweihung der neuen Schulräume in dem wieder hergestellten Franciscaner-Kloster (Fleischergasse).

Lehrer:*) 1. Director Dr. Löschin, pens. O. 66. † — 2. Obl. Küster, pens. O. 71. — 3. Obl. Gronau, pens. M. 73. — 4. Obl. Dr. Schmidt, bis Jun. 52. (Director der höh. Töchterschule Elbing.) † — 5. Obl. Dr. Panten. — 5. Obl. Stobbe † 12. Apr. 1872. — 7. Lehrer Helfrecht, pens. Fbr. 50. 8. Lehr. Sonntag, pens. M. 58. † — 9. Lehr. des Engl. Friedländer, bis M. 57. — 10. Lehrer des Poln. Mrongovius, † Juli 55. — 11 Techn. Lehrer Kronke. † 11. Mai 59. — 12. Elem.-L Völcker seit Fbr. 50, pens. M. 56. † — 13. S.-A.-C. Dr. Grabo Juni 51—Sptbr. 51. (Director d. Prov.-Gew.-S.) — 14. S.-A.-C. Schultz, Juni 51 — Octbr. 53. (Gymn.-Obl. Bromberg.) † — 15. Tech.-Lehr. Fisch, Juni 51 — 59. — 16 Dr. Gieswald, seit Juni 52, † Fbr. 62. — 17. P.-A.-C. Weiss, O. 53 — M. 60. (Prediger zu St. Cath.) — 18. P.-A.-C. Rothe, M. 53, † M. 56. — 19. Lehr. Schultze, seit M. 53. — 20. Wiss. H.-L. Dr. Pfeffer, M. 53 — O. 55. (Oberl. Realsch. St. Petri.) — 11. Wiss. H.-L. Dr. Brandt seit O. 55. — 22. Lehr. des Poln. Makowski, Juli 55 — O. 64. — 23. Cand. theol. Schilfert, M. 56, † Apr. 59. — 24 Lehr. d. Engl. Dr. Rudloff. M. 57 — Juli 58. — 25. Elem.-L. Mark, O. 57 — O. 58. — 26. Elem.-L. Hugen, s. Nvbr 57. — 27. Elem.-L. Kluth, O. 58 — Mai 59. — 28. P.-A.-C. Hardt, Mai 59 — Octb. 67, (Predig. zu Wossitz.) — 29. Elem.-L. Reinke, Mai 59 — M. 71. — 30. Techn. Lehr. Krahn, seit Aug. 59. — 31. Ord. Lehr. Dr. Laubert, O. 60 — O. 69. (Dir. d. Realsch. zu Perleberg.) — 32. Wiss. H.-L. Schmidt, seit M. 60. — 33. Wiss. H.-L. Dr. Deneke, Fbr. 62 — M. 62. † — 34. Ord. Lehr. Dr. Bail, seit M. 62. — 35. Wiss. H.-L. Mehler, O. 63 — M. 68. (Prof. Gymn. Elbing.) — 36. Wiss. H.-L. Dr. Kreyenberg. Jan. 64 — O. 64. (Dir. d. höh. Töchtersch. Iserlohn.) — 37 Leh. d. Poln. Prediger Mill, O. 64 — Nvbr. 71. † — 38. Lehr. d. Poln. Lohmeier, seit M. 64. — 39 Ev. Rel.-Lehr. Prediger Collin, O. 66 — M. 69. — 40 Wiss. H.-L. Dr. Wilde, M. 67 — O. 68 (Prof. in Chur.) — 41. Wiss. H.-L. P.-A.-C. Funk, M. 67 — M. 71. (Ord. Lehr Gymn. Stolp.) — 42. Wiss. H.-L. Schumann, seit M. 68. — 43. Ord. Lehrer Koch, seit O. 69 — 44 Ord. Lehr. Fincke, seit M. 69. — 45. Ev. Rel.-Lehr. Pred. Lange, seit M. 69. — 46. Wiss. H.-L. Boeck. O. 70 — O. 73. (Ord. Lehr. Realsch. Bremerhaven.) — 47. Wiss. H.-L. Weidemann, seit O. 71. — 48. Wiss. H.-Lehr. P.-A.-C. Dr. Claass seit M. 71. — 49. Gesanglehr. Jankewitz, seit M. 71. — 50. Wiss. H.L. Dr. Giese, seit O. 72. — 51. Wiss. H.-L. Dr. Völkel, seit O. 72. — (52. Wiss. H.-L. v. Schaewen, seit M. 73.)

Schüler: 16. Oct. 1848: 6 Cl. 1 Elem.-Cl. aus der alten Schule übernommen 197, neu aufgenommen 21, zusammen 218, bis 16. Oct. 1873 inscribiert 3040, zusammen 3258 — 16. Octbr. 1873: 11 Cl. 1 Elem.-Cl. I. 28, O. u. U. II. 50, III. (A. u. B.) 68, IV. (A. u. B.) 72, V. (A. u. B.) 101, VI. (A. u. B.) 104, zusammen 423, E. 55, zusammen 478.

Abiturienten: Mich. 49 — Ost. 59 incl. 24 (durchschn. $2_{,4}$), Ostern 60—Ost. 73 incl. 98 (durchschn. $7_{,0}$), zusammen 122. Davon widmeten sich: dem Kaufmannsstande 17, der Landwirthschaft 4. dem Soldatenstande 22, dem Beamtenstande 38, gewerblichen Studien 5. dem Baufache 19. dem Forstfache 5. der Musik 1, Universitätsstudien 6, bezogen noch ein Gymnasium 3, zusammen 120, nicht nachweisbar 2, Summa 122.

VI. Personalnachrichten.

1. An der R. S. zum heil. Geiste in Breslau ist die Beförderung der Lehrer Joh. Wilh. Bertram und Dr. Carl Felix Bobertag zu Oberlehrern genehmigt worden.

*) Die Namen der noch jetzt an der Anstalt thätigen Lehrer sind mit gesperrter Schrift gedruckt. Die Red.

2. Die Berufung des Lehrers Dr. Johannes Ehlers von der höheren Bürgerschule in Löwenberg zum Oberlehrer am Gymnasium in Prenzlau ist genehmigt worden.
3. Im Königreich Sachsen sind angestellt worden: Richard Pachaly, Oberlehrer an der in der Entwickelung begriffenen Realschule I. Ordnung zu Freiberg, als Director dieser Anstalt; Carl August Julius Gesell, Bürgerschuldirector zu Mittweida, als Director der Realschule II. Ordnung daselbst; Max Klien, Candidat der Theologie, als provisorischer Oberlehrer an der Realschule zu Döbeln; Dr. phil. Lothar Richard Böhme, provisorischer Oberlehrer am Gymnasium zu Zwickau, als ständiger Oberlehrer an der Realschule zu Annaberg.
4. Dem Lehrer Dr. Stenzel bei der Realschule am Zwinger zu Breslau ist das Prädicat Oberlehrer verliehen worden.
5. Dem Oberlehrer an der Realschule zu St. Johann in Danzig Dr. Th. Bail ist das Prädicat Professor beigelegt worden.
6. Desgleichen dem Oberlehrer Hagen an der Realschule zu Aachen.
7. Der Candidat A. Georges ist als Oberlehrer an der Realschule zu Bautzen und
8. Lehrer E. B. Preibsch ist als Oberlehrer an der Realschule zu Wurzen angestellt worden.
9. Director Dr. Krumme in Remscheid hat von Neujahr ab die Redaction des »Pädagogischen Archiv's« übernommen.
10. An der Realschule zu Crefeld ist die Beförderung des Oberlehrers Dr. A. Soldan zum Oberlehrer genehmigt worden.
11. Dem Oberlehrer Dr. Martus an der Königstädt. Realschule zu Berlin ist der Professortitel verliehen worden.

Vacanzen an Realschulen und verwandten Anstalten:

1. Realschule zu Bremen, Englisch oder Französisch nebst Deutsch in den oberen Classen, womöglich auch Turnen; desgl. zwei Stellen für Mathematik und Naturwissenschaften; Gehalt für Seminaristen 2500 bis 3700, für akademisch gebildete Lehrer 2700—5000 Reichsmark.
2. Höhere Bürgerschule zu Wollin i. P., Chemie und beschreibende Naturwissenschaften; Gehalt 720 Thlr.
3. Realschule zu Grünberg in Schl., Französisch und Englisch, oder Latein und eine jener Sprachen; 1050 Thlr.
4. Realschule zu Essen, Deutsch und Geschichte, 850 Thlr.
5. Realschule zu Malchin in Mecklenburg, classischen Philologie. 600 Thlr.
6. Höhere Bürgerschule zu Schwedt a. O., 3. Stelle, 450—650 Thlr.
7. Realgymnasium zu Wismar, 12. Stelle, Deutsch, Geschichte, Religion; 700—1000 Thlr. (auswärtige Dienste mitgerechnet).
8. Düsseldorf, R. S. I. O., eine Stelle an der Vorschule; Anfangsgehalt 500 Thlr.
9. Gera, R. S. I. O., Lateinisch, Deutsch, Geschichte und Geographie; 800—900 Thlr.
10. Wismar, Realgymnasium, Deutsch, Religion, Geschichte, Französisch; 700—1000 Thlr.
11. Bremerhafen, R. S. II. O., neuere Sprachen: von 700 Thlr. Gold bis 5000 Mark steigend.
12. Eisenach, R. S. I. O., Französisch oder Englisch und Deutsch und Latein; 800 Thlr.
13. Bochum, Gewerbeschule, Mathematik und Naturwissenschaften; 950 Thlr.
14. Essen, R. S. II. O., Deutsch, Französisch, Englisch; 850 Thlr.

Verantwortlicher Redacteur: Professor Dr. Max Strack.
Verlag von Otto Gülker & Cie. in Berlin.
Druck von Carl Jahncke (Franz Jahncke) in Berlin.

Central-Organ

für die

Interessen des Realschulwesens.

II. Jahrgang. 1874. März.

Erscheint in Monatsheften zu 4—5 Bogen. — Preis des Jahrganges 5 Thlr. 10 Sgr.
Beiträge werden an die Adresse der Redaction, Berlin S. W. (66 Kochstrasse), erbeten.
Nicht-Aufgenommenes folgt innerhalb 4 Wochen zurück.

I. Abhandlungen.

Das Gymnasium und die Realschule.

Vom Oberlehrer Dr. Bornhak in Berlin.

Das höhere Schulwesen zeitgemäss zu verbessern ist in den letzten Jahren mehrfach ohne rechten Erfolg versucht worden; kürzlich ist es sogar Gegenstand einer eingehenden Prüfung von Seiten einer Conferenz von Schulmännern und Laien unter Leitung des preussischen Cultusministers gewesen. Da sich dasselbe unter dem Einflusse der politischen und religiösen Verhältnissen herausgebildet hat, so ist klar, dass eine Organisation unhaltbar werden musste, welche den gegenwärtigen Zuständen nicht mehr entspricht. Die Gegensätze zwischen den Bildungsbedürfnissen der Nation und den Leistungen des höheren Schulwesens treten gerade jetzt mehr denn je hervor, und es ist deshalb wohl am Orte die historische Entwickelung dieses Theils der Unterrichtsfrage näher zu beleuchten und mit Darlegung der Schäden entsprechende Vorschläge zur Abhülfe zu verbinden.

Die Grundlagen, von denen die moderne Bildung ausgegangen, das Christenthum und die griechisch-römische Wissenschaft, haben nicht den gleichen Erfolg auf die nationale Entwickelung und den geistigen Fortschritt der Völker ausgeübt. Das Christenthum mit seinem vorzugsweise kosmopolitischen Charakter schloss sich leicht jeder Nationalität, besonders den germanischen Stämmen an, deren religiös-politische Anschauungsweise vielfach mit dem Wesen des Christenthums harmonirte, so dass eine ächt innerliche Auffassung und Aneignung keinem andern Volke so

zu Theil geworden ist als gerade den Germanen. Bei ihnen ward das Christenthum nicht bloss wie bei den andern christlichen Völkern ein nationales Element, sondern es ging in ihr Fleisch und Blut über, ja selbst ihre früheren heidnischen Begriffe wurden in christliche umgesetzt. Die christliche Kirche beherrschte bald alle Lebensverhältnisse und gelangte selbst zu politischer Herrschaft.

Die griechisch-römische Wissenschaft hatte nicht dieselbe Wirkung. Sie war zunächst als helfende Dienerin der christlich-theologischen Wissenschaft den Völkern des Abendlandes überliefert worden, und ihre ursprüngliche Stellung, die sich späterhin auch immer wieder geltend machte, war: der Erkenntniss der historischen Entwickelung zu dienen. Denn nicht bloss die Bücher des Neuen Testamentes, sondern auch die verschiedenen Kirchenväter waren in griechischer Sprache geschrieben, und nicht wenige derselben gaben in lateinischer Sprache Kunde von der Entwickelung des christlichen Denkens und Lebens in den ersten Zeiten der christlichen Kirche. Aber auch die Anfänge aller profanen Wissenschaft waren in der griechisch-römischen Litteratur niedergelegt, und wollten die Völker des Abendlandes in ihrem politischen und wissenschaftlichen Leben sich weiter entwickeln, so mussten sie gleichfalls zu den Quellen aller menschlichen Wissenschaft und Kunst emporsteigen, die ihnen das classische Alterthum gewährte. Schon damals trat ein bedeutsamer Unterschied in der Behandlung der theologischen und der profanen Wissenschaft hervor; denn jene galt als Zweck und diese als Mittel zu demselben. Da der Weg zu beiden derselbe war, nämlich durch die Kenntniss der griechischen und römischen Sprache ging, so war es auch lange Zeit die Geistlichkeit ausschliesslich, welche neben der heiligen Wissenschaft auch die profane lehrte, und zwar von der letzteren nur so viel, dass sie sowohl der ersteren als auch der Herrschaft der Kirche keinen Eintrag thun konnte. Ja man ging sogar so weit, dass man die heidnische Philosophie des Aristoteles in eine christliche umarbeitete, in die der Scholastik.

Ebenso streng abweisend verhielt sich die katholische Kirche gegen jede nationale Regung. Ihr früherer Kosmopolitismus ging in das ungemessene Streben nach einer Weltherrschaft über, welche weder eine politische noch eine wissenschaftliche Herrschaft neben sich dulden mochte. Das Ergebniss dieser

kirchlichen Bestrebungen war eine streng geschlossene Einheit, die Kirche, welcher alle Kräfte dienen mussten, aber auch eine Einheit, in welcher alle Entwickelung des geistigen Lebens still stand, da die Ueberschreitung der von der Kirche eng gezogenen Grenzen mit Bann und Kerker bestraft wurde. Alle Wissenschaft blieb gefesselt durch die Bande der päpstlichen Hierarchie. Der kirchliche Formalismus beherrschte alle Verhältnisse, so dass das wirkliche Leben nirgends zur realen wissenschaftlichen Darstellung gelangen konnte.

Dann kam die Zeit der wieder erwachenden classischen Wissenschaften, von denen sich die Kirche, ohne die Gefahr zu ahnen, überrumpeln liess, und weiterhin die Reformation. Beide Bewegungen setzten der katholischen Offenbarung und Tradition die wissenschaftliche Forschung entgegen, und der starre Formalismus der Scholastik, der aller Lebensinhalt gebrach, zerfiel vor dem neuen geistigen Leben, in welchem sich der reine, unverfälschte Glaube des Evangeliums mit strenger Wissenschaftlichkeit verband. Für die weitere Entwickelung der wissenschaftlichen Bildung war es von Bedeutung und bestimmte den Gang derselben, dass dies neue geistige Leben von einem Theile der bisherigen römischen Geistlichkeit selber ausging, dass die Reformatoren in Folge dessen ihre Bestrebung auf die Verfolgung streng kirchlicher Interessen einschränkten, dass sie sich nationalen und politischen Bestrebungen gegenüber ebenso abwehrend verhielten wie die katholische Kirche, wenn auch aus andern Gründen, und dass sie der Wissenschaft als solcher nur im Dienste der Kirche zur Ausbreitung der reinen Lehre Geltung verschafften. Die evangelische Wissenschaft war zwar durch den Grundsatz der freien Forschung eine freiere und selbständigere geworden, aber sie bewegte sich in denselben Bahnen; sie verhielt sich gleichgültig gegen nationale Interessen und galt nur als Dienerin der Kirche. Das zeigen die Schulen, die von den Reformatoren selbst oder nach ihren Vorschriften in evangelischen Ländern gegründet wurden. Luther selbst sagt hierüber: »Vor Allem sollte in den hohen und niedrigen Schulen die fürnehmste und gemeinste Lection sein die heilige Schrift und den jungen Knaben das Evangelium.« Und weiter: »So lieb nun, als uns das Evangelium ist, so hart lasset uns über den Sprachen halten; denn Gott hat Seine Schrift nicht umsonst allein in die zwo Sprachen schreiben lassen, das Alte Testament in die hebräische, das Neue in die

griechische.« Einem wichtigen Grundsatze aber war durch Luther Bahn gebrochen, in dessen weiterer Entwickelung wir noch heute stehen, dass neben dem Formalismus, der in der katholischen Wissenschaft allein geherrscht, auch dem Realismus ein Recht gebühre. Darüber sagt Luther: »Jetzt sehen wir die Creatur gar recht an, mehr denn im Papstthum etwan. Denn wir beginnen von Gottes Gnaden Seine herrlichen Werke und Wunder auch aus den Blümlein zu erkennen, wenn wir bedenken, wie allmächtig und gütig Gott sei. In Seinen Creaturen erkennen wir die Macht Seines Wortes, wie gewaltig das sei.« Ganz besonders empfahl er die Geschichte. »Und wenn man's gründlich besinnet, so sind aus den Historien und Geschichten fast alle Rechte, Künste, guter Rath, Warnung, Dräuen, Schrecken, Trösten, Stärken, Unterricht, Fürsichtigkeit, Weisheit, Klugheit samt allen Tugenden als aus einem lebendigen Bronnen gequollen; das macht, die Historien sind nicht Anderes denn Anzeigung, Gedächtniss und Merkmal göttlicher Werke und Urtheile wie Er die Welt, sonderlich die Menschen erhält, regiert, hindert, fördert, strafet und ehret, nachdem ein jeglicher verdienet Böses oder Gutes.« Die Forderung Luther's auch die Realien in den Jugendunterricht einzuführen, blieb zunächst noch ein frommer Wunsch. Man entnahm die nothdürftigsten realen Kenntnisse über Natur und Geschichte aus der Lectüre griechischer und römischer Schriftsteller, wie sich das aus dem von Melanchthon 1528 verfassten sächsischen Schulplane ergiebt. Die religiöse und formale Bildung stand obenan, alles Andere musste sich derselben unterordnen. Mit dem Lesenlernen lernten die Schüler nicht Deutsch, sondern Lateinisch. Ausserdem fehlte es noch an dem nöthigen Stoffe, denn die realistische Forschung erwachte erst mit der Reformation. »Bücher, Worte,« sagt Schmidt in seiner Geschichte der Pädagogik III, S. 215, »waren in der abstract theologischen Erziehungsperiode die Objecte des Unterrichts gewesen. Sachkenntnisse fehlten. Was man von ihnen lehrte, waren nicht die Gegenstände selbst, sondern Worte über dieselben, aus Büchern der Alten über Sterne, Naturkräfte, Steine, Pflanzen, Thiere, Sternkunde ohne Sternwarte, Anatomie ohne Zergliederung des menschlichen Körpers, Physik ohne Experimente u. s. w.« Weiterhin stellten sich auch ein strenger Formalismus und die protestantische Orthodoxie den realistischen Bestrebungen feindlich entgegen. Philosophie und

naturwissenschaftliche Forschung mussten erst den Boden ebnen und das Material zum Aufbau eines neuen Systems liefern und Männer wie Monteigne, Bacon, Newton, Locke u. a. Begeisterung für realle Erkenntniss verbreiten.

Der Pietismus hat das Verdienst, zuerst die realistischen Studien in umfassender wissenschaftlicher Weise in den Schulunterricht eingeführt zu haben. Wie es ihm nicht auf die äussere religiöse Form, sondern auf das innere Wesen, die Gesinnung und deren Bethätigung ankam, so suchte er der unentbehrlichen wissenschaftlichen Form auch einen realen Inhalt zu verschaffen. Dass die Erkenntniss Gottes und die Erkenntniss der Natur eng mit einander verbunden sein müsse, hatte schon Luther nachdrücklich betont. Der Pietismus erwies sich als eine zeitgemässe Wiederbelebung der realistischen Ideen Luther's, und zwar konnte er nach der nunmehr stattgefundenen Entwickelung der realen Wissenschaft mit ganz anderer Anforderung und Wirkung auftreten als dieser. Für die realistischen Bestrebungen, sobald sie sich in der Schule geltend machen, ist es sehr bezeichnend, dass man einestheils den Versuch nicht machte, das realistische Princip mit dem formalen im Unterrichte zu vermitteln, anderntheils aber, wo man den Versuch wagte, die schroffen Gegensätze nicht zu beseitigen vermochte. Die pietistischen Paedagogen, Francke an der Spitze, erkannten das Bedürfniss eines realen Unterrichts nicht bloss für die Schüler, welche sich dem Handel, dem Gewerbe, der Industrie etc. widmen wollten, sondern auch für die Schüler von Gymnasien, lateinischen Schulen und Paedagogien an und führte demgemäss die Realien nicht bloss in den von ihnen zuerst gegründeten Realschulen, sondern auch in angemessener Beschränkung in den Gymnasien ein. Aber nur an wenigen Orten kam das paedagogische Princip der ersten Pietisten zur Geltung. Ja selbst die von ihnen gegründeten Schulen und solche, die ihrem Beispiele gefolgt waren, verfielen im Laufe weniger Jahre dem alten theologischen Formalismus, da die Lehrer an den Gymnasien fast nur Theologen waren, welche in schroffem Gegensatze zu Spener und Francke den höchsten Werth auf die äusserliche Frömmigkeit legten und sich mit dem realen Unterrichte nicht befreunden mochten. Das waren die Ausläufer der pietistischen Paedagogik. Daher treten denn auch in der letzten Hälfte des 18. Jahrhunderts wegen hervorragender Leistungen nur die von den grossen

Paedagogen Resewitz zu Kloster Bergen, Gedicke, Meierotto und Bernhardi zu Berlin geleiteten Gymnasien bedeutsam hervor. So wenig Nachfolge hatte das bedeutende Beispiel Francke's und seiner Schule.

Man hätte nun glauben sollen, dass, nachdem durch F. A. Wolf ein eigener philologisch gebildeter Lehrerstand geschaffen und damit das vorherrschende theologische Element unter den Gymnasiallehrern nach und nach beseitigt worden war, das oben erwähnte Hinderniss gehoben und die Möglichkeit gegeben worden wäre die formalen Wissenschaften mit den realen in Einklang zu setzen. Es war damit aber nur ein Wechsel der Herrschaft in der Schule, eine wenn auch bessere, so doch einseitige Herrschaft erreicht worden. Hatte vordem der theologische Formalismus geherrscht, so führte nunmehr der antike Formalismus das Scepter und setzte sich gegen die Einführung aller Bildungselemente zur Wehre, die sein Herrschgebiet schmälern oder seinen Einfluss beeinträchtigen konnten oder wohl gar eine Gleichberechtigung mit dem sprachlichen Unterrichte in Anspruch nahmen. Als man sich endlich den Forderungen der Zeit Realien in den Gymnasialunterricht aufzunehmen nicht mehr erwehren konnte, so that man dies zwar, aber in sehr beschränkter Weise, während man die Anforderungen in den Sprachen erhöhte. Bei dieser Behandlung des Unterrichts war es nicht zu verwundern, wenn Lehrern wie Schülern der sprachliche Unterricht Alles, die Realien nicht viel oder gar nichts galten, und dass die Leistungen in denselben dieser ihrer Stellung entsprechend waren. Dies Verhalten der Gymnasien den Anforderungen des öffentlichen Lebens gegenüber, welches mehr denn früher die Fortschritte und Errungenschaften der realistischen Wissenschaft und Cultur schätzen gelernt, führte zu einer Reaction, die sich in doppelter Weise äusserte. Zunächst erklärte man sich gegen das Uebermaass der Arbeit, welches auf den Schülern der Gymnasien lastete, die Geisteskräfte lähmte und ihre körperliche Entwickelung hinderte. Sodann griff man den Unterrichtsplan der Gymnasien selber an und schritt nach dem Vorgange der Francke'schen Schule zur Gründung von Realschulen, Realgymnasien und höheren Bürgerschulen. Dass die Anklagen Lorinser's, der im Jahre 1836 eine Schrift »Zum Schutz der Gesundheit in den Schulen« veröffentlichte, wenn sie auch zum Theil nicht ohne Uebertreibung waren, doch nicht alles Grundes entbehrten,

bewies die Aufmerksamkeit und Fürsorge, mit welcher die Regierung den Zustand der Gymnasien untersuchen liess, und die Zustimmung angesehener und verdienter Schulmänner damaliger Zeit. Spilleke, damals Director des Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums zu Berlin, sagt mit Bezug hierauf: »Keinem kann es entgehen, der auch nur einen oberflächlichen Blick in die Gymnasien, wie sie jetzt sind, geworfen hat, dass, während in der Regel in den untern Classen geistige Regsamkeit allgemein zu herrschen pflegt, schon in den mittleren die Klagen der Lehrer über Mangel an geistiger Spannkraft beginnen, und dass die jungen Leute, welche vom Gymnasium zur Universität entlassen werden, zwar einen verhältnissmässig nicht geringen Vorrath von Kenntnissen zu besitzen pflegen, dass aber Beweglichkeit des Geistes, Sicherheit und Schärfe des Urtheils und vor Allem eine lebendige Begeisterung für ein wissenschaftliches Streben oft bei vielen auf eine schmerzliche Weise vermisst wird. Mir scheint dieser geringe Grad von geistiger Spannkraft in der grossen Verschiedenartigkeit der Schüler in den meist überfüllten Classen ihren Grund zu haben.« Der Grund scheint tiefer zu liegen. Während der Unterricht in den beiden unteren Classen noch ein durchweg elementarer ist, überwiegt in den folgenden Classen der formale Unterricht alles Andere. Da aber zur Ausbildung der menschlichen Geisteskräfte nicht nur ein formaler, sondern auch ein realer Unterricht gehört, da der Mensch in seinem Leben von früher Jugend auf sich nicht bloss mit Formen, sondern auch mit deren Inhalt zu beschäftigen hat, so folgt daraus, dass, wo eines dieser Unterrichtsmittel überwiegt, auch eine einseitige Bildung hervorgehen muss. Die Natur des menschlichen Geistes der nicht bloss für eine formale, sondern auch für eine reale Welt erschaffen ist, ermüdet, erlahmt und fühlt sich unbefriedigt, wenn er vorwiegend nur formale oder reale Stoffe im Unterricht aufzunehmen gezwungen wird, während eine gewisse Erleichterung der Schüler in den Classen unverkennbar ist, wo formaler und realer Unterricht neben einander besteht und keiner den anderen in den Hintergrund drängt, wie dies z. B. in den drei unteren Classen unserer Realschulen der Fall ist. Den Erfolg, welchen die einseitige Verfolgung eines solchen Princips im Unterrichte gehabt, sehen wir in Bezug auf das formale Princip an den Wirkungen der Gymnasien, in Bezug auf das reale an unseren heutigen Realschulen.

Ein anderer bedeutender Paedagog, Köchly, äussert sich im Jahre 1846 über die Gymnasien in folgender Weise: »Es ist eine unleugbare Thatsache, dass unser Gymnasialunterricht mit dem Zeitbewusstsein im Widerspruche steht. Immer nachdrücklicher beklagt sich die öffentliche Meinung darüber, dass die Zöglinge im Verhältniss zu der aufgewendeten Zeit und Kraft so wenig für das Leben Erspriessliches von den Schulen mitbringen, so dass für Vieles eher eine Kunst des Vergessens als des Gedächtnisses zu wünschen wäre. Diesen Stimmen gegenüber verharrt eine immer noch nicht geringe Classe von Philologen und Schulmännern in der bald laut geäusserten, bald still gehegten Einbildung von der allein selig machenden Kraft des philologischen Unterrichts in den altclassischen Sprachen. Dieser allein, heisst es bei ihnen, vermöge die wahre Humanität zu geben; daher müsse jeder, der auf den Namen eines Gebildeten Anspruch mache, den Gymnasialcursus durchgemacht haben. Dass diess einst seine vollkommene Richtigkeit hatte, wer möchte es bestreiten? Es war dies jene Zeit, wo die lateinische Sprache das Organ in Wissenschaft und Kunst, ja sogar in der Diplomatie, überhaupt die Sprache der Gebildeten war. Diese Zeit ist jetzt vorbei, und es ist nur eine lächerliche Anmassung, wenn bei dem ungeheuren Aufschwunge der Naturwissenschaften, bei unserm Welthandel und Verkehr, bei der schon geschehenen und immer noch fortschreitenden Verbesserung unserer Volks- und Bürgerschulen der classisch Gebildete dem Mathematiker, Chemiker, Physiker oder dem gebildeten Kaufmann und Handwerker gegenüber mit einer höheren Humanität sich brüsten will. — Ebenso wenig wie auf die eigentliche Vorbildung zur Humanität vermögen nun die Gymnasien einzig und ausschliesslich darauf Anspruch zu machen, dass nur in ihnen die sogenannte formelle Bildung, d. h. die Uebung im selbständigen Denken gegeben werde. Zu dieser sollen vielmehr die Kinder aller Stände, die Zöglinge aller Schulen, wenn auch in verschiedener Weise, angeleitet werden; und dass dies bereits in einem hohen Grade wirklich geschieht, bedarf kaum des Beweises. — Während früher Jeder, welchem Zweige der Wissenschaft er sich auch widmen mochte, seine Vorbildung auf dem Gymnasium erhielt, so dass es also die Vorbereitungsschule für alle Wissenschaften war, sind neuerdings für den künftigen Techniker, Chemiker, Physiker etc. die sogenannten Realschulen und Realgymnasien er-

öffnet worden, eine Thatsache, die wohl von manchem Philologen im Stillen beklagt wird, von keinem aber geleugnet werden kann.«

Dass die Gymnasien so wenig den Anforderungen der Zeit Rechnung trugen, lag in dem Umstande, dass sie, nachdem sie den wissenschaftlichen Bedürfnissen einer gewissen Zeitperiode genügt hatten, die abgeschlossen hinter ihnen lag, noch ferner der Meinung waren, der classische Bildungsstoff sei für alle Zeiten von gleich hohem Werthe, und seine Geltung dürfe daher in keiner Weise beeinträchtigt werden. Daher fuhren sie fort, mit Nichtachtung der neuen Zeit den alten Unterrichtsplan der Hauptsache nach aufrecht zu erhalten. In der vor- und nachreformatorischen Zeit hatten sie allein den Zwecken der Kirche und ihrer Hierarchie gedient. Eine ächt nationale Wissenschaft und Bildung war im römisch-deutschen Kaiserthume nicht möglich, da die römische Hierarchie alle nationalen Bestrebungen hinderte. Nach der Reformation war Deutschland in sich zerrissener denn je: die Geschichte seiner Stämme beschränkte sich auf die Geschichte der einzelnen Dynastieen, die Kirche blieb der einzige Mittelpunct, um den sich die geistigen Bestrebungen vereinigten, und selbst die Schulen mussten dem kirchlichen Parteiinteresse dienen. Die ersten Pietisten allein hatten die Ansprüche der Kirche mit denen des öffentlichen Lebens zu vereinigen gewusst. Als endlich unter dem Drucke der französischen Fremdherrschaft das nationale Leben aus langem Schlummer erwachte, als das Volk nach den glücklich beendeten Freiheitskriegen eine Förderung und Pflege dieses nationalen Lebens erwartete, da blieben die Gymnasien, die nächst den Universitäten die nationalen Wissenschaften hätten pflegen sollen, hinter diesen berechtigten Wünschen zurück. Die höhere Bildung aber wird sich immer mit ihren Bestrebungen nach drei Seiten richten müssen, wenn sie nicht eine einseitige sein soll. Nationale Wissenschaft beruht auf nationalen Anschauungen und Interessen und kann nur dann gedeihen, wenn ein lebendiges Nationalgefühl alle Glieder zum Ganzen vereinigt. Nicht zufällig, sondern als eine Folge der grossartigen politischen Entwickelung unseres Vaterlandes, tritt die Unterrichtsfrage brennender denn je an uns heran, nachdem das deutsche Reich in deutschem, nicht in römischem Geiste wieder erstanden ist. In der Bildung der antiken Völker, die wir heute noch so sehr bewundern, waren diese drei

Seiten einer höheren Bildung harmonisch mit einander vereinigt, und wohl nur aus diesem Grunde, weil ihre Wissenschaft und Kunst aus dem Leben hervorging und in das Leben zurückkehrte, zeigen ihre Werke eine scheinbar unerreichbare Höhe der Vollendung in Form und Inhalt. Bei uns kam diese Mischung nicht zu Stande. Alle Bildung stand hier unter der Herrschaft der Kirche, welche die Wissenschaft nur so weit duldete, wie sie ihren kirchlichen Zwecken nützlich war, gegen nationale Bestrebungen aber sich ganz und gar verschloss. Daher entwickelten sich die nationalen Fähigkeiten in der christlichen Zeit viel langsamer, aber desto sicherer. Denn das Christenthum setzte der individuellen Entwickelung Schranken, die das classische Alterthum nicht kannte. Allmählich erst erstarkte die eigene Kraft in der Führung fremder Waffen. Erst das durch die Freiheitskriege wach gerufene Nationalgefühl erzeugte ächt nationale Wissenschaften, die in der Folge mit den antinationalen um den Rang stritten. Dass ein solcher Gegensatz entstehen musste, lag in der Organisation der Gymnasien und Universitäten sowie in der Vorbildung ihrer Lehrer, die mit der griechisch-römischen Wissenschaft auch dem wahren Interesse des Volkes zu dienen meinten und sich gegen die neue Wissenschaft vornehm abschlossen.

Gewiss hatte diese griechisch-römische Bildung ihr Recht in einer Zeit, die keine andere Wissenschaft kannte, in der überhaupt ein nationales Leben nicht möglich war. Denn bis zum 17. Jahrhundert war die Sprache der Gelehrten, der Reichstage, der Diplomatie die lateinische, und als Unterrichtssprache galt sie auf den Universitäten noch länger, da Christian Thomasius erst 1688 die erste Vorlesung in deutscher Sprache ankündigte, welchem Beispiele die anderen Professoren erst nach langem Widerstreben folgten, und in den oberen Classen der Gymnasien wird sie theilweise noch heute als Unterrichtssprache angewandt. Nachdem aber die deutsche Sprache durch Luther und Opitz in ihr Recht eingesetzt worden war, nachdem Lessing und Goethe gezeigt, welcher hohen Vollendung die deutsche Sprache fähig sei und was man in ihr zu leisten vermöge, war es mehr als Misstrauen in die eigene Kraft, dass man nur in der lateinischen Sprache eine Fertigkeit in correcter, classischer Schrift und Conversation als Hauptziel des Unterrichts erstrebte.

Die classischen Studien haben deshalb für uns jetzt weder

einen religiösen noch einen nationalen Werth, im Gegentheil, sie nehmen oft zu Religion und Nationalität eine feindliche Stellung ein und erzeugen bei ihrer ausschliesslichen Geltung gar oft religiösen und nationalen Indifferentismus. Sie können für uns nur einen wissenschaftlichen, insbesondere einen historischen Werth haben, da sie uns nicht bloss die Geschichte der Wissenschaften und Künste im Alterthume, sondern auch die Mittel zur Fortsetzung unserer Studien gewähren. Nach dieser Geltung, die sie für uns in Wirklichkeit haben, wird auch das Mass bestimmt werden müssen, nach welchem sie auf dem Gymnasium zu betreiben sind. Wenn es in der Wissenschaft auf Klarheit der Erkenntniss und der Auseinandersetzung vor Allem ankommt, so kann, seitdem die deutsche Sprache zur Herrschaft im öffentlichen Leben gelangt ist, die lateinische Sprache nicht fernerhin als Sprache des Unterrichts und der Wissenschaft geduldet werden. Jeder Mensch drückt sich am besten in seiner Muttersprache aus, auch der Mann der Wissenschaft. Oder drückt er sich etwa in der lateinischen Sprache klarer aus? Man sehe sich das Latein der Philologen an — denn von dem Latein der Theologen, Juristen und Mediciner wollen wir gar nicht reden — wie sie mühsam den Gedanken in eine todte Form zwängen, die sie aus Büchern, nicht aus dem Leben geschöpft haben und die ihnen nie dieselbe Mannichfaltigkeit und Frische des Ausdrucks gewähren kann wie eine lebende Sprache, insbesondere die Muttersprache. Die Leichtigkeit und Klarheit des Ausdrucks, die Vollendung in der Diction, die man an Cicero's Schriften so sehr rühmt, wird von den Wenigsten erreicht. Wenn man an der Darstellung der Alten ganz besonders die Uebereinstimmung von Form und Inhalt rühmt und als den höchsten Gewinn der stilistischenUebungen auf dem Gymnasium die Erlernung dieser Kunst bezeichnet, so müssen wir sagen, dass sie auf dem bisher eingeschlagenen Wege nicht erreicht wird, sondern von uns nur in der Muttersprache erlernt werden kann. Denn die Alten haben diese Kunst nicht etwa in einer fremden Sprache, sondern nach dem Studium vortrefflicher Muster in ihrer eigenen Sprache erlernt, und wenn die Römer die griechische Sprache reden und schreiben lernten, so standen sie zu derselben in ganz anderen Verhältnissen als wir gegenwärtig zur lateinischen, nämlich etwa in dem Verhältnisse, welches wir jetzt zur französischen und zur englischen Sprache einnehmen.

Aber man behauptet, durch das Lateinisch-Schreiben und -Sprechen würden wir in unserer eigenen Sprache ausgebildet. Gesetzt, es wäre dies der Fall, wozu der Umweg? Man gelangt doch gewiss viel leichter zu einem Ziele, wenn man grade auf dasselbe losgeht. Wie steht es aber mit dieser Behauptung? Gewiss ist, dass wir durch jede Lectüre unsern Geist zwingen müssen die Anschauungs- und Darstellungsweise des Schriftstellers zu verstehen, dass wir daraus für unsere eigene Anschauung und Darstellung gewinnen, besonders wenn jene Darstellung eine musterhafte ist wie bei den classischen Schriftstellern, die durch Tiefe der Auffassung und vollendete Form ganz besonders mustergültig sind. Aber wir lernen das weit mehr aus den Griechen als aus den Römern und schreiben und sprechen doch nicht griechisch. Es ist ferner wahr, dass es für den Schüler eine geistige Gymnastik ist, den Gedanken in eine Form zu giessen, die ihm in sehr beschränktem Umfange überliefert ist. Denn er muss nach dieser Form suchen, und wenn er nur eine verwandte Form hat finden können, wie es ja bei der todten Form oft der Fall ist, dann muss er den Gedanken so zustutzen, dass dieser in die tyrannische Form passt, was oft zum Nachtheile der Klarheit in der Darstellung geschieht. Dieses sorgfältige Abwägen und Ueberlegen des Ausdrucks ist allerdings ein bildendes Element, aber sicherlich würde diese Uebung einen weit grösseren Nutzen stiften, wenn sie in der Muttersprache vorgenommen würde. Denn hier hat er keine beschränkte Form, da ihm die reiche Mannichfaltigkeit des Lebens zur Seite steht. Dagegen müssen wir erklären, dass der Gewinn, den wir aus dem Lateinisch-Schreiben und -Sprechen ziehen, für unsere Muttersprache ein mehr als zweifelhafter ist. Sehen wir uns die Leistungen der Schüler auf unseren Gymnasien und Realschulen — denn auch diese widmen bei der Ueberfülle der Realien dem deutschen Unterrichte nicht viel mehr Stunden als das Gymnasium — zunächst in den Elementen der deutschen Grammatik an, so müssen wir sagen, dass sie wohl beim lateinischen Unterrichte die Grundzüge der allgemeinen Grammatik erlernen, die sie, nebenbei gesagt, bei jedem Sprachunterrichte erlernen müssen, dass aber die meisten besser in der lateinischen als in der deutschen Rechtschreibung zu Hause sind, dass sie gewisse Dinge, wie eine richtige Interpunction, oft gar nicht lernen. Es ist nicht ungewöhnlich, dass wir in den Schriften der gelehrtesten

Leute die ärgsten Verstösse gegen Interpunction, zuweilen sogar gegen Satzbildung finden. Bei zweifelhafter Schreibung besitzen sie oft gar kein Correctiv und schreiben bald allmälig, bald allmählig, bald allmälich statt des allein richtigen allmählich. Dasselbe begegnet ihnen natürlich in der herkömmlichen lateinischen Orthographie nicht. Die Zeit reicht eben nicht aus, auf die Einübung der deutschen Grammatik diejenige Sorgfalt zu verwenden, die auf die lateinische verwandt wird. Dagegen erwidert man wohl, so viel Zeit sei auch für die Muttersprache nicht nöthig. Aber wie viele Schüler reden denn die neuhochdeutsche Schriftsprache als ihre Muttersprache? Gar viele und oft die meisten kommen mit ihrem landschaftlichen Dialekte in die Schule, den zu bekämpfen dem Lehrer oft nicht geringere Mühe macht als die Einübung der lateinischen Regeln. Grammatische Verstösse schleppen sich von einer Classe in die andere und von der Schule in das Leben. Keine Regel ohne Ausnahme, die Mehrzahl unserer Schüler aber erlernt auf den höheren Schulen nicht die correcte, grammatische Form der deutschen Sprache.

Welchen Einfluss hat ferner das Lateinisch-Schreiben auf die Entwickelung des deutschen Stils? Es ist schon oben eingeräumt worden, dass dass Lateinisch-Schreiben eine geistige Gymnastik sei, dem Einflusse desselben auf die Ausbildung des deutschen Stils können wir aber nur einen sehr beschränkten Werth beimessen. Denn jegliche Uebung, seine Gedanken zu ordnen und den entsprechenden Ausdruck dafür zu finden, hilft mehr oder weniger den Stil in der Muttersprache bilden. Was die Schüler aber für ihren deutschen Stil ausserdem noch lernen sollen, nationale Denk- und Anschauungsweise, die richtige Wahl bei der Mannichfaltigkeit des Ausdrucks, das lernen sie nicht aus den griechischen und römischen, sondern nur aus den deutschen Classikern. Die Denk- und Anschauungsweise der antiken Völker ist ebenso wenig wie ihr Sprachschatz die unsrige, und deswegen können auch die Formen ihrer Darstellung bei uns nicht dieselben sein, denn jedes Volk hat seine eigenthümliche Form. Man sehe sich den deutschen Stil der sogenannten Stockphilologen an, welche die meiste Zeit ihres Lebens nur lateinisch gedacht und geschrieben haben: wie geschraubt und verworren ist er oft gleich ihrem lateinischen Stile! Nur wenige strenge Philologen der alten Schule machen davon eine rühmliche Ausnahme. Es ist

überhaupt ein unnatürlicher Zwang den Schüler zu nöthigen, in der Sprache eines Volkes zu reden und zu schreiben, das mit den Verhältnissen und Anschauungen der modernen Welt in so schroffem Gegensatze steht. Die modernen Völker stehen uns in dieser Beziehung ungleich näher, denn sie stehen unter der Herrschaft derselben Ideen und Bestrebungen wie wir, und deshalb findet man auch in der Grammatik der modernen Sprachen einen inneren Zusammenhang, eine Aehnlichkeit in der Auffassung und Darstellung, wie sie zwischen antiken und modernen Sprachen nicht besteht. Dieser Umstand erleichtert wesentlich die Förderung eines nationalen Interesses, das bei dem modernen internationalen Verkehr nicht hoch genug anzuschlagen ist: die Sprachen der modernen Culturvölker schreiben und sprechen zu lernen. Sobald man den lateinischen Unterricht auf dasselbe Mass beschränkt, das dem griechischen eingeräumt ist, wird man auch Raum gewinnen den nationalen Forderungen in Bezug auf den Unterricht in den modernen Sprachen und den Realien zu genügen, deren Kenntniss für den Gelehrten heut zu Tage ebenso nothwendig ist wie für den Geschäftstreibenden.

Wenn nämlich das Gymnasium eine Propaedeutik für die Universität, also für das Studium der Wissenschaft überhaupt, sein soll, so müssen wir sagen, dass es dies gegenwärtig nur in beschränktem Masse ist. Der Theologe und Philologe findet noch am meisten seine Rechnung und doch nicht vollständig, denn als gebildeter Mensch und als Mann der Wissenschaft kann er jetzt der modernen Sprachen und der Realien nicht mehr entbehren. Jeder andere gebildete Mann, der nicht studirt hat, ist in diesen Dingen bewanderter als er. Die Juristen, Mediciner und diejenigen, welche sich für das Studium der Naturwissenschaften entscheiden, gehen ziemlich leer aus. Was empfangen sie zur Vorbereitung oder als Einleitung für ihr künftiges akademisches Leben? Ausser der Kenntniss der alten Sprachen und der Mathematik Wenig oder gar Nichts. Und doch gehört dazu weit mehr, um gleich im ersten Jahre die akademischen Vorlesungen mit Erfolg besuchen zu können. Man höre zur Erläuterung einige Urtheile preussischer Universitäten und ihrer Facultäten, welche sie aussprachen, als an dieselben von dem Cultusministerium die Frage gerichtet worden war, ob Realschul-Abiturienten zum akademischen Studium zuzulassen seien oder nicht.

Zu Bonn erklärte die philosophische Facultät: »Wir finden

uns verpflichtet die Thatsache zu constatiren, dass zur Zeit eine grosse Zahl unserer Gymnasien den Anforderungen, welche an ihren mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht zu stellen sind, durchaus nicht genügt.« Die medicinische Facultät: »Die medicinische Facultät spricht andererseits den dringenden Wunsch aus, dass hinfort der mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht auf den Gymnasien nicht in so schmählicher Weise vernachlässigt werde, wie dies leider jetzt und insbesondere seit Aufhebung der Physik als Prüfungsgegenstand im Maturitätsexamen geschieht.« Zu Breslau die philologische Facultät: »Fast einstimmig aber sind wir der Ansicht, dass auf den Gymnasien den Naturwissenschaften eine viel höhere Bedeutung angewiesen werden müsse, als es bisher geschieht. Die ganze Strömung der Neuzeit weist unverkennbar darauf hin, und es kann kein Mann noch für gebildet gelten, der sich nicht wenigstens eine übersichtliche Kenntniss der Naturwissenschaften angeeignet hat. Wir erlauben uns deshalb an Ew. Excellenz die ehrerbietige Bitte zu richten bei der bevorstehenden Revision des Gymnasial-Lehrplans dem naturwissenschaftlichen Unterrichte auf den Gymnasien wenigstens die Stellung und Bedeutung wieder einräumen zu wollen, deren er sich früher erfreut hat.« Zu Greifswald die philosophische Facultät: »Die Mehrheit der Facultät konnte sich nicht verhehlen, dass nicht bloss der Unterricht an den Realschulen, sondern auch der am Gymnasium an Gebrechen leidet, und konnte nicht verkennen, dass Mangelhaftigkeit und Einseitigkeit des Gymnasialunterrichts das Bedürfniss nach Realschulen hervorgerufen hat. — Die Unterzeichneten verkennen keineswegs, dass der Gymnasialunterricht in seiner jetzigen Verfassung eine gleichmässige Vorbildung für alle Universitätsstudien nicht gewährt und die künftigen Studirenden der Medicin, Mathematik und der Naturwissenschaften nicht gehörig vorbereitet. Im Gegentheil, sie gehen noch weiter: sie sind der Ansicht, dass der in der Mathematik und den Naturwissenschaften enthaltene Bildungsstoff auch für alle übrigen Zöglinge unserer heutigen Gymnasien nicht in ausreichender Weise verwerthet wird.« Die medicinische Facultät: »Es ist eine auch in dem hohen Rescripte vom 11. Juli 1868 besonders urgirte Thatsache, dass die jungen Mediciner von den allergewöhnlichsten Pflanzen, welche dem zukünftigen Arzte wohl bekannt sein müssen, gar keine Kenntniss haben. — Was heutigen Tages von der Chemie jeder nur einiger-

massen gebildete Mensch aus allen Ständen versteht, das ist dem jungen Manne, welcher ein Decennium das Gymnasium besucht hat, in der Mehrzahl der Fälle vollkommen neu.«

Beschränkt man, um für die neueren Realien Raum und Zeit zu gewinnen, den lateinischen Unterricht, wie es ihm gebührt, auf die Grenzen des griechischen, so ist die Frage, wie die Modification und Vertheilung des lateinischen, die Verbesserung des deutschen Unterrichts und die Einführung beziehungsweise Erweiterung der genannten Realien durchzuführen sei. Wir selbst haben in langjährigem Unterrichte die Erfahrung gemacht, dass Knaben von 12—14 Jahren weit leichter und schneller die Elemente der lateinischen Grammatik erlernen als Knaben von 9—11 Jahren, und wenn es noch jetzt ein paedagogischer Grundsatz ist, dass man von dem Leichteren zum Schwereren übergehe, so wird man folgerichtig den fremden Sprachunterricht auf dem Gymnasium nicht mit den schwierigeren Sprachen beginnen dürfen, welche dort gelehrt werden sollen. Nach dem Vorgange Klopp's empfehlen wir deshalb den lateinischen Unterricht aus den beiden unteren Classen vollständig zu entfernen und dafür den Unterricht in der englischen Sprache mit 6 Stunden wöchentlich, in der Quinta in der französischen Sprache mit 5 Stunden wöchentlich zu beginnen. Wegen ihrer grossen Verwandtschaft mit der deutschen wird gerade die Erlernung der englischen Sprache dem Knaben weit leichter als jede andere. Wegen der Gemeinschaft in der Anschauung und formellen Darstellung, die oben hervorgehoben worden, empfiehlt sich überdies der Beginn des fremden Sprachunterrichts mit einer modernen Sprache. Der deutsche Unterricht, dem es noch sehr an einer erfolgreichen Methode fehlt, ist hier ebenfalls mit 6 Stunden wöchentlich anzusetzen. Man legt in demselben gewöhnlich weit höheren Werth auf das Lesen als auf das Schreiben. Das Erstere ist zwar nicht zu vernachlässigen, aber weit leichter zu erlernen als der schriftliche Gebrauch der correcten Form und des passenden Ausdrucks. Referent hat jede Woche in allen Classen, wo er deutschen Unterricht zu ertheilen hatte, von seinen Schülern schriftliche Arbeiten ausser den vorgeschriebenen, für die häusliche Correctur bestimmten Aufgaben anfertigen lassen und damit gute Erfolge erzielt. Die bisherige periodische Anfertigung deutscher Aufsätze zur häuslichen Correctur ist für die Zwecke dieses Unterrichtes durchaus unzureichend. Auch das Lesen muss

diesem höchsten Gesichtspuncte dienstbar gemacht werden, indem man den Schüler anhält, dass er nicht bloss geläufig und mit angemessener Betonung lesen, sondern auch das Gelesene in freier Rede wiedergeben lerne, wobei man ihn bei mangelhaftem Ausdrucke auf das Original hinweist oder wohl auch Gelegenheit nimmt ihm zu zeigen, wie mannichfaltig die deutsche Sprache den in Rede stehenden Gedanken auszudrücken im Stande ist. Deutsche Grammatik wird bereits nach dem gegenwärtigen Unterrichtsplane in angemessener Weise gelehrt und bedarf nur noch grösserer Nutzanwendung sowie in den oberen Classen des praktischen Nachweises von der Verwandtschaft zwischen deutscher, lateinischer und griechischer Sprache, wobei man am besten bei der Lautverschiebung anknüpft. Die Verwerthung der deutschen Satzlehre wird z. B. dem Schüler nur dann möglich, wenn er in der Anwendung derselben geübt wird, wie in der Uebertragung einer Satzverbindung in das entsprechende Satzgefüge, und umgekehrt, oder wenn er bei der Correctur bei ungeschickt gebildeten Sätzen beständig auf jene Regeln hingewiesen wird. Geographie, Geschichte, Naturgeschichte, Physik und Chemie werden nach Massgabe des Unterrichtsplans für Realschulen I. Ordnung durch alle Classen zu ertheilen sein, nur mit dem Unterschiede, dass in Physik und Chemie eine Auswahl des Wissenswürdigsten getroffen und nicht die Wissenschaft in ihrem ganzen Umfange den Schülern gelehrt werde. Das Interesse für den geographischen Unterricht wird wesentlich gefördert, auch viel Zeit erspart, wenn die Pensen desselben so gelegt sind, dass sie in den gleichzeitigen Geschichtspensen ihre Ergänzung finden und einen Zusammenhang erlangen, der ihnen bei der bisher stattgefundenen getrennten Behandlung gänzlich fehlt. Manche Anstalten haben sogar für die Geschichte wie für die Geographie einen besonderen Lehrer. Nichts vermag den Eifer des Lernenden so sehr zu erhöhen, wie wenn er einsieht, dass eine Wissenschaft der anderen zur Ergänzung dient. In Quinta beginnt sodann der französische Unterricht mit wöchentlich 5 Stunden, in Quarta der lateinische mit wöchentlich 6 Stunden gleich dem griechischen. Der gleichzeitige Beginn mit den Elementen beider alten Sprachen in einer Classe mag Manchem bedenklich erscheinen. Aber auch hier wird wie beim geographisch-geschichtlichen Unterrichte gerade die gleichzeitige Behandlung analoger Elemente über Schwierigkeiten hinwegheben, die früher Lehrer wie Schüler

zu überwinden hatten, und zu einer wissenschaftlichen Behandlung der Formenlehre nöthigen, welcher man sich auf die Dauer nicht wird verschliessen können. Eine selbstbewusste und darum festere Aneignung der Formen ist nur dann möglich, wenn der Schüler ein richtiges Verständniss von Stamm und Ableitungselement empfängt. Einen Versuch die lateinische Formenlehre in diesem Sinne mit Schülern zu behandeln habe ich in dem gross gedruckten Texte meiner »Grammatik der lateinischen Sprache« (Bielefeld und Leipzig. Velhagen und Klasing 1871) veröffentlicht. Ich selbst habe diese Methode bei meinen Schülern viele Jahre mit gutem Erfolge angewandt.

Die Ziele des Unterrichts würden hiernach folgende sein:

1. In Religion, Deutsch, Griechisch und Geschichte dieselben, wie sie bisher für Gymnasien aufgestellt worden sind, nur mit der Massgabe, dass im deutschen Unterrichte mehr Uebung in schriftlichen Arbeiten und im mündlichen Vortrage angestellt werde.

2. In Mathematik, Chemie, Physik, Geographie, Naturgeschichte und Zeichnen wie für die Realschule I. Ordnung, mit der Massgabe, in Chemie und Physik eine Auswahl des für den propädeutischen Standpunct des Schülers Wissenswürdigsten zu gewähren. Der Stoff beider Wissenschaften, wie sie bisher auf den Realschulen I. Ordnung gelehrt wurden, ist ausserdem zu umfangreich, um die vollständige Kenntniss desselben von einem Schüler verlangen zu dürfen.

3. Im Französischen und Englischen wird das Unterrichtsziel gleichfalls dasselbe sein wie auf einer Realschule I. Ordnung, welche für das Französische 22, für das Englische 20 Unterrichtsstunden wöchentlich hat, während der unten folgende Entwurf für das Englische 21, für das Französische 20 Unterrichtsstunden ansetzt.

4. Der lateinische Unterricht wäre dem griechischen analog zu ertheilen, und dem entsprechend würden auch die Anforderungen im Abiturienten-Examen die gleichen wie im griechischen sein.

5. Der Cursus im praktischen Rechnen ist am zweckmässigsten in den drei unteren Classen zu absolviren, welche der elementaren Vorbildung insbesondere gewidmet sind. Das Ziel des Unterrichts ist das gleiche, wie es der Unterrichtsplan für Realschulen I. Ordnung festsetzt.

Die stundenmässige Vertheilung der einzelnen Lectionen auf die einzelnen Classen wäre folgende:

Lehrgegenstände.	Wöchentliche Stunden in							
	I.	II.	III$^{a.}$	III$^{b.}$	IV.	V.	VI.	zusammen.
Religion	2	2	2	2	2	3	3	16
Deutsch	3	3	3	3	3	5	6	26
Latein	6	6	6	6	6	—	—	30
Griechisch	6	6	6	6	6	—	—	30
Französisch	3	3	3	3	3	5	—	20
Englisch	2	2	2	2	2	5	6	21
Geschichte	2	2	2	2	2	3	3	21
Geographie	1	1	1	1	1			
Physik	2	2	2	2	—	—	—	8
Chemie	2	2	3	—	—	—	—	13
Naturgeschichte	—	—		2	2	2	—	
Mathematik	5	5	4	4	4	—	—	22
Praktisches Rechnen	—	—	—	—	2	4	6	12
Zeichnen	2	2	2	2	2	2	2	14
Schreiben	—	—	—	—	—	3	4	7
Summa	36	36	36	35	35	32	30	240

Bei der Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden bedenke man, dass dieselben weniger auf dem Schüler lasten als die Zahl der häuslichen Arbeitsstunden, welche jene bei den Schülern oberer Classen oft übersteigt. Wenn *) der Grundsatz durchgeführt wird, dass der Schüler das Meiste in der Schule erlernen und die häusliche Arbeitszeit nur zur Reproduction des Gelernten verwende, so wird es gar kein Bedenken haben, dass die bis-

*) Dies unerfüllbare »Wenn« hebt alles Andere auf und lässt den ganzen Plan schon seiner Stundenzahl wegen als unausführbar erscheinen. Red.

herige Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden in den mittleren und oberen Classen um einige vermehrt wird.

Wird ein solcher Unterrichtsplan in den Gymnasien eingeführt, so ist der Gegensatz zwischen Formalismus und Realismus gelöst und die berechtigten Ansprüche, welche die moderne Welt an eine wissenschaftliche Bildungsanstalt erhebt, werden erfüllt. Die Sprachen der Culturvölker, welche durch ihre Verwandtschaft beziehungsweise Abstammung in geistiger Verbindung und Wechselwirkung zu einander stehen, werden durch den Geschichtsunterricht, der sich wesentlich mit jenen Völkern zu beschäftigen hat, mit den Realien vermittelt, zunächst mit der Geograpie, als deren Disciplinen oder Hilfswissenschaften Naturkunde und Mathematik erscheinen. Wird der Unterricht in dieser Richtung zusammengehalten und in seinen Theilen als ein Ganzes hingestellt, so empfängt auch der Schüler davon ein Bewusstsein und lernt schon von seinem Standpuncte aus die Bedeutung desselben schätzen, was für die Zwecke der Erziehung und des Unterrichts von grosser Wichtigkeit ist. Die Studirenden aller Facultäten werden auf solchen Anstalten eine angemessene und gleichmässige Vorbereitung zur Betreibung ihrer Studien erhalten. Nur diejenigen, welche sich für das Studium der Philologie entscheiden, werden die Vorbildung, welche das Gymnasium bisher im Lateinischen gewährte, für ihr akademisches Studium vermissen. Die Gymnasien sollen aber nicht einseitig Philologen bilden, sondern Studirende für alle Facultäten; denn es ist unbillig die andern Schüler, die nicht Philologie studiren wollen, zu zwingen im Interesse der Philologen einen specifisch philologischen Cursus in der lateinischen Sprache durchzumachen. Die specielle Ausbildung der Philologen ist Aufgabe der Universität, in praktischer Beziehung der philologischen und paedagogischen Seminarien, die überhaupt einer Vermehrung ihrer Unterrichtsstunden bedürfen, wenn die theoretische mit der praktischen Ausbildung Hand in Hand gehen und jene nicht wie bisher überwiegen soll.

Die Realschulen werden, sobald der Grund zur Reaction, aus welcher sie hervorgegangen, hinweg geräumt ist, das werden, was sie eigentlich sein sollen: höhere Bürgerschulen oder, wo sich das Bedürfniss herausstellen sollte, Fachschulen, und die Schule, welche ihre Schüler zur Universität entlässt, wird wieder einzig und allein das Gymnasium sein, womit auch die ge-

genwärtig gefährdete einheitliche Vorbildung zur Universität gesichert sein wird.

Die Realschulen können nämlich diese Vorbildung nicht gewähren, da ihnen die wissenschaftliche Grundlage fehlt, welche durch die Kenntniss der griechischen und der lateinischen Sprache erreicht wird.*) Sie sollen zwar nach der Unterrichts- und Prüfungsordnung vom 6. October 1859 wissenschaftliche Lehranstalten sein, sind es aber nicht in dem allgemeinen Sinne, wie es die Gymnasien sein können und sollen, und wie es die Bedürfnisse der Gegenwart erfordern. Was das Volk unter wissenschaftlicher Bildung versteht, ist vorzugsweise religiöse und nationale Bildung. Durch die Bestimmung aber, die Realschulen sollten »eine allgemeine wissenschaftliche Vorbildung zu denjenigen Berufsarten gewähren, für welche Universitätsstudien nicht erforderlich sind,« war der Kampf gegen den Gymnasialunterricht für dauernd anerkannt und ihm sogar eine gesetzliche Form verliehen. Beide Anstalten sollten nach den Instructionen der Regierung wissenschaftliche Lehranstalten sein, und es musste sich, da beide Anstalten in ihrem Unterrichtsplane verschiedene Grundsätze verfolgten, sofort die Frage ergeben, welche von beiden wissenschaftlicher sei als die andere. Diese theoretische Frage ward denn auch sehr bald in eine praktische verwandelt und führte zu einer beständigen Rivalität zwischen Realschule und Gymnasium. Nichts war natürlicher als das; denn weder Realschule noch Gymnasium gewährten eine allgemeine wissenschaftliche Bildung: was jene vernachlässigte, gewährte dieses, und umgekehrt. Zwar machte der Unterrichtsplan der Realschulen den Ansatz hier wie auf den Gymnasien das formale Princip zur Geltung zu bringen, indem in demselben für Sexta 8, für Quinta und Quarta 6 lateinische Unterrichtsstunden bestimmt sind. Aber von Tertia ab musste dies Princip bei dem Mangel des griechischen Unterrichts, und um den Realien mehr Raum zu verschaffen, fallen gelassen werden, so dass nunmehr statt des formalen das reale Princip in den Vordergrund trat. In Folge dessen stellte sich ein Mangel an innerer Einheit heraus, indem bis zur Quarta das formale, von da ab das reale Princip zur Herrschaft gelangte und ein Dualismus innerhalb der Schule er-

*) Ist thatsächlich und wissenschaftlich längst und vollkommen widerlegt. Red.

zeugt ward, der die einmal gelegte Grundlage vollständig verrückte und den alten Gegensatz zwischen Formalismus und Realismus auch hier verewigte. Die Realschulen leiden an einem Uebermasse realen Unterrichtsstoffes, der seine Ergänzung in dem formalen nicht findet und nur als eine Eigenthümlichkeit einer Fachschule angesehen werden kann, nicht aber einer Unterrichtsanstalt gelten darf, welche eine allgemeine wissenschaftliche Bildung im Auge behalten soll.

Man hat ferner den Realschulen nicht mit Unrecht vorgeworfen, dass ihre Schüler nicht von dem Streben nach wahrer Bildung, sondern von dem Eifer für die Erreichung eines materiellen Nutzens erfüllt seien. *) Zunächst musste die eigenthümliche Art und Weise (?), wie die Realschulen entstanden, nämlich die Schüler für die bürgerlichen Berufsarten so vorzubilden, dass sich für dieselben der möglichste Nutzen ergebe, dahin führen; nicht wenig trug ausserdem zu der unter den Schülern herrschenden Stimmung (?), dass sie, um einen materiellen Gewinn zu erreichen, auf der Schule seien, die Zahl der Berechtigungen bei, welche den Realschülern (?) bei ihrem Abgange aus bestimmten Classen verliehen worden waren. Wenige Schüler hatten hiernach ein gemeinschaftliches, die meisten ein verschiedenes Ziel bei ihrem Schulbesuche im Auge. Die Erziehung und Ausbildung der Schüler litt deshalb unter der Dressur (?), mit welcher dieselben für einen materiellen Zweck (?) in einer bestimmten Zeitperiode ausgebildet werden sollten, und deshalb war die erlangte Bildung oft nur eine rein äusserliche oder oberflächliche. Schüler, die z. B. die Handlung erlernen wollten, zeigten andere Interessen als solche, welche sich technischen Fächern widmen wollten. Es fehlte an einer Gemeinsamkeit der geistigen Interessen unter den Schülern, die in keiner Schule entbehrt werden kann. So zeigten unsere Realschulen eine grosse Aehnlichkeit (?) mit Fachschulen, obgleich sie dieselben für so verschiedene Fächer zu ersetzen nicht im Stande sind. Es kommt selbst vielen Eltern, deren Söhne Realschulen besuchen, weniger auf die wissenschaftliche Ausbildung derselben an, als vielmehr auf die materiellen Vortheile, welche sich aus dem Besuch gewisser Classen für dieselben ergeben. Hieraus folgte das Bestreben der Eltern ihre Söhne

*) Sehr mit Unrecht! Denn dieser den Schülern gemachte Vorwurf träfe die Schule nur dann, wenn sie ihre Zöglinge mit jenem falschen Eifer zu erfüllen suchte oder erfüllte. Red.

so schnell wie möglich durch die Classen getrieben zu sehen, ohne Rücksicht auf die wissenschaftliche Vorbildung, welchem Beginnen sich leider solche Schulen nicht ganz verschliessen, welche von einer gewissen Frequenz ihrer Schüler abhängig sind. (Dies Alles trifft die Gymnasien ebenso sehr oder ebenso wenig wie die Realschulen. Red.)

So fehlte es den Realschulen sowohl an innerer wie an an äusserer Einheit (?). Das formale Princip, welches auf dem Gymnasium in unbestrittener Geltung war, stritt hier von der Tertia ab beständig mit dem realen, ohne Nutzen, ja sogar oft zum Schaden der Erziehung und des Unterrichts. Auch die äussere geschlossene Einheit war hier nicht vorhanden wie in den Gymnasien. Denn während diese die Vorbildung zur Universität als Mittelpunct (?) ihrer Bestrebungen festhielten, war ein solcher Mittelpunct den Realschulen von Hause aus nicht gegeben, und deshalb ward von denselben bald als ein unfehlbares Mittel die bedrohte Frequenz der ersten Classe zu schützen (?) das Recht der Entlassung zur Universität mit allen Kräften erstrebt. Das Bedürfniss einer sechsclassigen Realschule ist nämlich für die bürgerlichen Berufsarten thatsächlich nicht vorhanden (?), und eine Prima würde in den meisten Realschulen nicht bestehen können, wenn sie nicht durch die vorerwähnten Berechtigungen, oft gar noch auf künstliche Weise, erhalten würde. Die grosse Masse derer, welche Realschulen besuchen, hat kein Begehren nach der Prima oder nach dem Abiturienten-Examen, was die Frequenz dieser Classe und die Zahl der Abiturienten hinlänglich (?) darthut. Auf die Länge der Zeit kann sich deshalb die Prima einer solchen Schule nicht behaupten (?); die Schule muss, wenn ihr nicht durch Gewährung noch weiterer Berechtigungen eine künstliche (?) Existenz ihres jetzigen Organismus gefristet wird, zu einer fünfclassigen, nämlich zu dem werden, was sie eigentlich sein sollte, zu einer höheren Bürgerschule (?). Denn das ist von Hause aus ihr Beruf gewesen und kein anderer, wie es auch historisch richtig die Unterrichts- und Prüfungsordnung ausdrückt: »sie soll zu denjenigen Berufsarten eine allgemeine wissenschaftliche Vorbildung gewähren, für welche Universitätsstudien nicht erforderlich sind.« Zudem würden die Schüler, welche sich bürgerlichen Berufsarten widmen, wenn sie die Prima durchmachen sollten, viel zu alt für die Lehrzeit (?). Eine Analogie zwischen Gymnasial- und Realschulcursus ist im Ideale, aber in der That nicht vorhanden (?).

Eine religiös-nationale Bildung zu beanspruchen, ist das Recht aller derer, welche sich bürgerlichen Berufsarten widmen, und diesem Bedürfnisse entspricht die fünfclassige Bürgerschule vollständig, da die meisten Schüler in der Secunda die Schule verlassen. Diejenigen, welche einer specifisch wissenschaftlichen Vorbildung für ihren Beruf bedürfen, gehören nicht (?) auf die Realbeziehungsweise Bürgerschule, sondern auf das Gymnasium oder, wenn es sich um die Vorbildung zu einem technischen Fache handelt, auf die Fachschule. Damit fällt denn auch der so vielseitig geäusserte Wunsch für die Real- und höheren Bürgerschulen zusammen, die Beseitigung des Latein. Nach dem, was oben über diesen Unterricht gesagt worden, kann demselben keine Stelle in dem Unterrichtsplane einer Real- oder höheren Bürgerschule eingeräumt werden (?). Denn wenn (?) die Gymnasien eine vorwiegend wissenschaftliche, die Realschulen eine vorwiegend nationale Bildung gewähren sollen, so ist es eine Verrückung des Standpunctes, welchen letztere Anstalten einzunehmen haben, wenn man sie nöthigt ihrem Principe nach einer Seite hin untreu zu werden. Auch ist der Glaube unter dem Volke von der Nothwendigkeit des Latein dahin, während man sie bei Gymnasialschülern, welche sich für die Universität vorbereiten sollen, niemals bezweifelt. Es liegt dies in den oben erwähnten Zeitverhältnissen, aber auch in dem Utilismus, der nun eben in bürgerlichen Kreisen herrscht. Der termini technici wegen, die im bürgerlichen Leben vorkommen, erlernt man keine fremde Sprache, und die lateinische Lectüre auf Realschulen selbst ist im Grunde genommen dürftig, die daraus geschöpfte Kenntniss von dem Wesen des Alterthums mehr als lückenhaft, wenn man ausserdem bedenkt, dass die Griechen fehlen. Das Latein ist für die Real- und höheren Bürgerschulen eine Bürde, welche mit Widerwillen getragen wird, da dieser Gegenstand in keiner Beziehung zu den anderen Unterrichtsgegenständen steht und mit dem nationalen Leben unseres Volkes, dessen Interessen den Bürgerstand insbesondere erfüllen, nichts zu schaffen hat.*) Durch die Beseitigung des Latein wird die

*) Diese Behauptung steht ebenso wie ihre Begründung mit der Wirklichkeit in schneidendem Gegensatz und mag höchstens bei einer oder der anderen zu dürftig ausgestatteten Provinzial-Anstalt auf Thatsachen beruhen. Jede wahre Realschule I. O. wie jede Gemeinde, die auf sich hält, wird Beides entschieden ablehnen. Red.

Real- und höhere Bürgerschule ebenso erleichtert, wie durch die Beschränkung desselben das Gymnasium. Beide Anstalten gewinnen hieraus Zeit und Raum sich in den Inhalt des ihnen gebotenen Unterrichtsstoffes mehr zu vertiefen. Kein heterogenes Element, das dem Ziele des Unterrichts entgegen wäre, tritt dann mehr in den Weg, wenn das Gymnasium die als nothwendig anerkannte religiös-national-wissenschaftliche, die Real- und höhere Bürgerschule eine religiös-nationale Bildung gewährt. Nur eine Organisation, welche sowohl die historische Entwickelung unsres höheren Schulwesens, als auch die constant gewordenen Culturverhältnisse unserer Zeit berücksichtigt, kann für die Folge von Dauer sein.

Wir haben obige Abhandlung aufgenommen, weil wir glauben auch solchen Ansichten, die, wenigstens in ihren Schlussfolgerungen, von den unsrigen weit abweichen, das Wort verstatten zu müssen. Die Sache selbst kann dabei nur gewinnen. Red.

II. Recensionen und Anzeigen von Büchern.

A. Litteratur über die Realschulfrage.

Reorganisation des Realschulwesens und Reform der Gymnasien. Von J. Lattmann, Dr., Gymnasial-Director zu Clausthal. II. Theil. Reform der Gymnasien. Göttingen, 1873. (16 Gr.)

Nachdem Herr Lattmann in seiner — etwas Eisenbart'schen — Weise die Realschulen »reorganisirt« hat (s. Central-Organ 1873, S. 175), hat er sich gedrungen gefühlt die Gymnasien zu reformiren. Was Herr Lattmann Reform nennt, ist nichts als Flickerei, ein »Ich möchte wohl, aber ich traue mich nicht,« und ist in den älteren Reformschriften, namentlich von Köchly, viel gründlicher und geschickter dargelegt worden. Dennoch ist die Schrift aus mehr als einem Grunde lesens- und dankenswerth; sie bestätigt aufs neue die tiefen Krankheiten und das Gefühl der Schwäche der Gymnasien, dass, wer unter den Gymnasiallehrern nur ein wenig über Weg, Ziel und Erfolg der Gymnasien denkt, den Glauben an sie verliert, und dass vor der freien Concurrenz, die von den Realschulen gefordert und angeboten wird, heillose Angst herrscht; sie bestätigt mit erstaunlicher Unbefangenheit das undeutsche Wesen der Gymnasien und die in ihnen herrschende »seichte Gleichgültigkeit« gegen die Mutter-

sprache und alles Vaterländische; sie bestätigt, dass die pädagogische Durchbildung sogar eines Directors sehr gering und die Kenntniss unsrer deutschen Bildungs- und Schulgeschichte gleich Null sein kann; sie bestätigt endlich, dass in Gymnasialkreisen gegen Alles, was Realschulmänner erstreben und aussprechen, ein Dünkel und eine Voreingenommenheit herrschen, die ihres Gleichen suchen. Oder ist es kein Dünkel, wenn auf S. 2 behauptet wird, die Agitation für die Realschulen 1. O. gehe von »äusserlichen Impulsen« aus? wenn S. 75 unsere Bestrebungen als »höchst unklare pädagogische Phantasieen« bezeichnet werden? Wenn Hr. L. Trägheit, Schlendrian, Beschränkheit für innere Impulse unter seinen Freunden anerkennt, wollen wir unser Vorwärtsstreben, unsere Vernachlässigung persönlicher Urtheile, unsre grössere wissenschaftliche Vielseitigkeit, unsere freiere Auffassung des Lebens und seiner Bedürfnisse gern als äusserliche Impulse bezeichnen lassen. Andernfalls müssen wir sie als dreisten und anmasslichen Vorwurf, für den keine Begründung beigebracht ist, die gar auf der Hand liegen soll, zurückweisen. Hr. L. kennt seine Gegner schlecht; dem Gegner die grösste Klugheit zuzutrauen, alle seine Tugenden und Stärken zu kennen, nicht minder als seine Schwächen, ist eine der ersten Kriegsregeln. Wer sie nicht kennt, wundre sich nicht, wenn er mit Schimpf und Schande heimgeschickt wird. — Ist es nicht blinde Voreingenommenheit, wenn der Verf. gegen den Schluss seiner Arbeit unsere Geraer Beschlüsse, namentlich die das Berechtigungswesen betreffenden, ohne, wie er selbst S. 77 gesteht, ihre nähere Begründung zu kennen, verurtheilt, und dann selbst weiterhin dieselben Anschauungen ausspricht, die in den Geraer Beschlüssen niedergelegt sind? Wenn er von »Berechtigung absitzen« spricht, so ist das tiefe Weisheit; wenn aber 160 Realschulmänner der Verzerrung und Verrenkung des gesammten höheren Schulwesens durch das Streckbett der Berechtigungen entgegentreten, so ist's das Gegentheil! — Unkenntniss der Geschichte unserer deutschen Bildung und unserer Bildungsanstalten tritt an allen Ecken und Enden hervor. Einige Beispiele! S. 3 wird ein Ueberblick über die Geschichte der Gymnasien gegeben. Der ursprünglich kirchliche Charakter sei im 18. Jahrundert in einen ästhetisch-litterarischen, in unserem Jahrhundert in einen specifisch-philologischen umgeändert. Das 1. und 3. ist richtig, das zweite grundfalsch. So sehr auch die ästhetisch-litterarischen Interessen in jener Zeit im Vordergrunde zu stehen scheinen,*)

*) Weil die meisten sich nur um die ästhetisch-litterarischen Bestrebungen des 18. Jahrhunderts kümmern, nur diese kennen, behaupten sie, diese seien das Charakteristische jener Zeit, das allenthalben Bestimmende. Das ist unwahr, und beweist arge Unkenntniss des geistigen Lebens jenes grossen Jahrhunderts, das uns eine solche Fülle grösster Männer auf allen Gebieten des geistigen und wirthschaftlichen Lebens geboren, wie kein anderes.

so ist in den preussischen und — weimarischen Gymnasien, durch Gedike, v. Zedlitz und — Herder gerade das Nützlichkeitsprincip bestimmend. Da ausser Herrn L. auch noch Andere das nicht wissen, so mögen hier aus Gedike's und Herder's Schriften nur zwei Stellen folgen: »O ihr Lehrer« ,sagt G. 1779, Aristoteles und Basedow S. 135, »wenn ihr wollt, dass euer Schüler rasch dahergehen soll, so zeigt ihm zuvor das Ziel, ehe er noch einen Schritt thut; und o möcht' ich's doch jedem Vater laut genug zurufen können, seine Kinder Nichts, gar Nichts lernen zu lassen, von dessen künftiger Nutzbarkeit für sie man sie nicht vorher überzeugt hat. Eltern, es ist nicht genug, dass ihr selbst davon überzeugt seid, auch eure Kinder müssen's sein, und so lange sie es nicht sein können, so lange lasst sie auch nichts dergleichen lernen. Die Ueberzeugungsmethode ist freilich sehr verschieden, nach den Verschiedenheiten des Alters und der Fähigkeiten. Aber sie kann nur dem Vater und Lehrer schwer fallen, der sich selbst nicht Rechenschaft davon zu geben weiss, warum er seine Kinder oder Schüler dies oder jenes überhaupt, und warum insonderheit schon jetzt lernen lässt.« Und Herder, Schulreden S. 89 — ich greife die erste beste Stelle heraus — sagt: »Was soll der Unrath dessen, was man zu ewiger Vergessenheit lernet?« Deutsche Sprache, Geschichte, Geographie, Naturwissenschaften, Zeichnen wurden sorgfältig gepflegt, ja von ihnen erst eingeführt. Es mag sein, dass solche Anschauungen höchst banausisch sind; aber solche Männer wie Gedike und Herder, Francke, Comenius, selbst Aristoteles dürfen wir dann nicht mehr für grosse Männer halten. Gedike und Herder wussten das Schöne zu würdigen, aber sie wussten auch, dass man, ausser als Professor der Aesthetik, vom Schönen nicht satt wird und dass der Staat mehr hausbackene Nützlichkeitsmenschen braucht als gesalbte Aesthetiker. Mit den Gymnasien stand es, wie man aus Gedike's Schriften und seiner Lebensbeschreibung von Bonnell in Schmid's Encycl. Bd. 2 sehen kann, vor dem Einfluss des Realismus so, dass nur noch einige fromme Waschfrauen ihre hoffnungsvollen Sprösslinge in die Gymnasien schickten, damit sie zur Erbauung ihrer Mütter — Nachmittagsprediger würden; anständige Leute schickten nicht leicht aus anderem Grunde ihre Kinder dahin, als um sie im »lateinischen Nothstalle« (s. Central-Organ 1873 S. 229) des Tages einige Stunden los zu sein; wenn sie da ein wenig Latein lernten, so werde ihnen das weniger schaden, als was sie durch das Gassenlaufen sich annähmen. Viele unsrer hervorragenden Männer jener Zeit sind nicht in öffentlichen Schulen gewesen, sondern im Hause unterrichtet; Goethe (D. und W.) giebt die Gründe klar genug an. Wenn man daher von Concessionen redet, die das Gymnasium dem Zeitgeiste oder der realistischen Zeitströmung gemacht, so beweist man arge Unkenntniss der Geschichte. Die Gymnasien waren im 18. Jahrhundert am Ertrinken; der Realismus hat sie gerettet. War das

eine Concession, dass sie sich retten liessen? Es heisst das Verdienst ausgezeichneter und grosser Männer leugnen, wenn man von Concessionen spricht. Comenius, Francke, Leibnitz, Gedike, v. Zedlitz, Herder haben keine Concessionen gemacht, sie haben frei und schöpferisch im Hinblick auf grosse Ziele und aus grossen Grundsätzen gestaltet. Den Stümper beherrscht der Stoff, der Künstler bildet und gestaltet ihn. Wenn man hier von Concessionen an den Zeitgeist spricht, so ist das gerade, wie wenn man die Schöpfung des deutschen Reiches durch Kaiser Wilhelm und Bismarck eine Concession an den Nationalverein nennt. Da Herr L. von der Schulgeschichte gar Nichts weiss, so nennt er die Realschulen »ein künstliches Product« (S. 3), »durch Ministerial-Verfügungen gegründet« (S. 81); und da (S. 15) »wir Philologen in Hunderten von Schriften mit den tiefsten (??) Gründen bewiesen haben, dass das Studium der Alten ein nothwendiger Bestandtheil, ja die eigentliche Grundlage unserer Cultur ist,« so ist die Entwickelung der Gymnasien »organisch« (S. 3), zumal sie sich durch Jahrhunderte hinzieht. Zu Neugestaltungen hatten frühere Jahrhunderte das Recht, wir nicht. — Wie unbekannt Herr L. mit der Entwicklung der Schuleinrichtungen ist, zeigt auch seine Vertheidigung der halbjährlichen Versetzungen bei einjährigen Cursen (S. 37. ff.); ich will über diese Vertheidigung selbst kein Wort sagen; es möchte allzu unparlamentarisch lauten, wenn es sich mit meinen Gedanken decken sollte, sondern nur berichtigend bemerken, dass in Berlin diese Verkehrtheit erst in den zwanziger Jahren aufkam, dass Spilleke (in den nachgelassenen Schriften bei Wiese, Biographie Spilleke's, Anhang) diese Neuerung sogleich bei ihrem Auftreten entschieden bekämpfte, dass die Ministerial-Verfügung v. J. 1837 sie, weil höchst schädlich, untersagt, dass ausser Schrader auch Wiese an mehreren Stellen sie auf das entschiedenste verurtheilt. »Ist es nicht eine alte Tradition: Die erste Abtheilung »übersetzt vor, beweist vor«, die zweite »übersetzt, beweist nach«?« Diese Tradition ist, meines Wissens, in Classen mit zweijährigem Cursus und einjähriger Versetzung allerdings gewesen, aber ich habe als Schüler in meiner Einfalt dies als argen Trödel mit meinen einfältigen Schulkameraden oft verhöhnt und weidlich dabei gefaullenzt; als Mann denke ich über diesen Trödel ernst, und die Sache hat mir die lächerliche Seite abgekehrt und die ernste zugewendet.

Das Gefühl der Schwäche verräth Herr L. mehrfach. Gleich Eingangs heisst es: »Aus der Coordination — diese ist dem Herrn ein grosses Aergerniss — geht nun eine Concurrenz hervor, welche dem Gymnasium ernstliche Gefahr droht. Das Gymnasium ist gewohnt in dem Schutze und der Gunst der Regierung zu stehen, und es ist wohl nicht zu bezweifeln, dass auch jetzt noch die Neigung und der Wille vorhanden ist ihm ferner den verdienten Schutz zu gewähren.« »Dann (wenn näm-

lich die Gymnasien sich nach Herrn Lattmann's unbedeutenden, nicht nationalen Forderungen reformiren) werden die Gymnasien weder irgend eine Concurrenz zu fürchten haben, noch auch in dem Masse wie jetzt der bevorzugenden Protection des Staates bedürfen.« Wir wollen für unsere Schulen keine Bevorzugung, sondern nur Gleichstellung; wir wollen freie Concurrenz, in der Ueberzeugung, dass in dem Widerstreit der Meinungen das Beste am leichtesten gefunden und am meisten entwickelt wird; wir wissen, dass wir nicht unfehlbar sind, wir behaupten, dass die Gegner es auch nicht sind. Die That und der Erfolg entscheide; wer dem Staate die tüchtigsten Männer zubildet, dem gebührt der Preis; fällt er den Gegnern zu, wir wollen ihn gern gewähren, aber ohne Kampf erkennen wir keinen Sieg an; einen Kampf, in dem der eine Theil unter »bevorzugender Protection« steht, nennt jeder Ehrliche unehrlich. Welch schweren Vorwurf Herr L. gegen die Beamten der Unterrichts-Verwaltung mit dieser »bevorzugenden Protection« ausgesprochen hat, brauche ich nicht auszuführen.

Wie Herr L. zur deutschen, nationalen Bildung steht, beweisen seine Aeusserungen über die Muttersprache. S. 54 heisst es, nachdem die Wunderkraft der Grammatik, »der besten Schule des logischen Denkens,« überhaupt und der vergleichenden besonders gebührend gepriesen ist: »Und so (nämlich durch die vergleichende Grammatik) wird denn das zur Ausführung kommen, was man immer freilich gewünscht, aber nicht recht zu Stande gebracht hat, nämlich, dass die Uebersetzung der alten Schriftsteller auch eine Schule des Verständnisses der Muttersprache wird, welches eben nirgend gründlicher als in einem kritischen Vergleiche mit den alten Sprachen gewonnen werden kann. In diesem »Denken lernen« und »Deutsch lernen« liegt eben der erfrischende, belebende und zugleich »nationale Hauch«, welcher über den Betrieb der alten Sprachen in dem Gymnasium hinziehen muss, um es nicht bloss als die Schule der höchsten »Berechtigungen«, sondern auch als mit den tiefsten Bedürfnissen unserer gegenwärtigen Cultur in den engsten Beziehungen stehend erscheinen zu lassen.« Einer Widerlegung bedürfen diese Anschauungen und Worte nicht, aber recht weiter Verbreitung. Wer sie für vereinzelt dastehend ansieht, der irrt. »Lernet nur Latein, dann lernet ihr auch Deutsch,« lautete die Lehre, die neulich ein Knabe seinem Vater mit nach Hause brachte; sie kam dem Kinde drollig vor, der Vater sah nach dem Thermometer. — Gedike*) liess vor 100 Jahren alle 14 Tage deutsche Auf-

*) Ich benutze die Gelegenheit zu einer Berichtigung. Raumer setzt in der bekannten Abhandlung über den deutschen Unterricht, die etwa so viel werth ist wie das Papier, auf dem sie gedruckt ist, im 3. Bde. der Gesch. d. Päd. seines Vaters den Anfang des deutschen Unterrichts um

sätze anfertigen, in der Ueberzeugung, Uebung mache hier allein den Meister; Herr L. hält die Hälfte davon für zu viel und will alle Vierteljahr einen ganzen Aufsatz angefertigt wissen.

Die Reformbestrebungen des Verf. näher darzulegen hat für uns wenig Interesse, es sei denn, dass sie wesentlich — realistisch sind.

Zum Schlusse will ich auf S. 16 und 17 der Schrift aufmerksam machen, wo die Normal-Lehrpläne der preussischen Gymnasien aus den Jahren 1816, 1837 und 1856 übersichtlich zusammengestellt sind (nach Wiese, das höhere Schulwesen Bd. 1.); diese Zusammenstellung allein ist 16 Gr. werth. 1816 wurden auf den deutschen Unterricht in VI. und V. je 6, in allen übrigen Classen je 4 verwendet; 1837 je 4 resp. 2; 1856 in Prima 3, in allen übrigen Classen 2 (zwei). Auf die Mathematik kamen 1816 durch alle Classen 6, 1837 und 56 in IV. und III. je 3, in den übrigen je 4; auf Naturwissenschaften 1816 und 1837 je 2, 1856 in III. und I. je 2, in II. 1, in VI. und V. je 2, oder auch gar keine wie in IV. Dagegen wurden dem Lateinischen 1816 in VI. und V. je 6, in den übrigen Classen je 8 Stunden zuertheilt, 1837 und 56 von VI.—II. je 10 Stunden, in I. 8. Das Lateinische ist um 14 Stunden vermehrt, das Deutsche und die Mathematik sind um je 15 Stunden vermindert worden. Auch Deinhardt spricht (in Schmid's Encycl. unter Lorinser) von einer »retrograden Bewegung« in den Gymnasien. Diesterweg (über deutsche Universitäten 1838, Essen, Bädeker S. 53) sieht darin eine Bethätigung der Reaction. Den lateinischen Aufsatz möchte auch Herr L. beseitigen, aber er möchte wohl, aber er traut sich halt nicht. Wie oft ist der schon am Galgen gewesen! Vor 100 Jahren hielt ihn Gedike mühsam am Leben gegen scharfe Angriffe damit, dass er den Nutzen der Fertigkeit im Lateinschreiben fürs Leben nachwies; sie sei noch die internationale Verkehrssprache der Gelehrten. In Folge der Lorinser'schen Angriffe 1836 war sein Todesurtheil schon von Friedrich Wilhelm III. unterzeichnet; sein Nachfolger liess den armen Sünder am Leben und den Erzbischof von Cöln frei. 1849 verdammte ihn die Landes-Schul-Conferenz abermals zum Tode, aber um seines formalen Nutzens willen lebt er noch, obgleich es kaum noch 10 Lehrer unter 100 giebt, die selbst noch einen lateinischen Aufsatz liefern können, wie nicht ich, sondern Herr L. behauptet, und ich — aus tiefster Seele glaube. Zwar haruspex haruspicem, aber: vulgus vult decipi.

Ginge nicht Herr L. von einer Menge falscher Voraussetzun-

1800. Falsch. Ich kann ihn jetzt bereits 1700 nachweisen. Meine Bemerkung in »Schule in Wechselwirkung mit dem Leben« S. 92 ist ungenau. Vor 100 Jahren, ja bis 1816 (s. u.) wurde der nationalste Unterricht sorgfältiger gepflegt als heute; man begnügte sich nicht mit dem »nationalen Hauche.«

gen aus, hätte er sein Urtheil und seine z. B. über das gewöhnliche Betreiben der fremden Sprachen recht gesunden Anschauungen geläutert, hätte er die Geschichte der Pädagogik und etliche Schriften hervorragender Pädagogen sowie die Ministerial-Verfügungen gelesen, so hätte er eine recht tüchtige Arbeit liefern können; dann hätte er auch mit humaner und formaler Bildung nicht so viel Unfug getrieben. S. 26 sagt er, obgleich er den dürren Formalismus, der sich vom Stoffe abgelöst hat und die Extemporale - Pädagogik entschieden verurtheilt: »Kein einigermassen einsichtiger Mann bestreitet uns jenen Satz, dass die Gymnasien durch die alten Sprachen eine höhere formale Bildung geben sollen.« Dass er damit Böckh nicht unter die einigermassen einsichtigen Männer rechnete, wusste Herr L. im Augenblicke nicht, sonst hätte er sich ein wenig vorsichtiger ausgedrückt. Zur Erheiterung unserer Leser und zur Warnung vor dem Gebrauche der formalen Bildung mögen Böckh's Worte den Schluss meiner überlangen Besprechung machen: »Qui illa studia, ob quam dixi causam (historische Bildung) in scholis recepta, retinere in iisdem eorum capti praestantia cupiebant, cum docere vellent, quare id fieri oporteret, postquam prior illorum usus fructusque esset abolitus; acriter circumspicientes non potuerunt aliud reperire, quam formalis quae dicitur eruditionis causa Graecas Romanasque litteras et maxime linguas esse tractandas. Hoc ego tantum abest, ut mihi persuadeam, qui praesertim non videam homines Graecam Latinamque grammaticam imprimis tenentes ceteris mortalibus animo bene conformato longe praestare, ut quamvis mentibus formandis idonea materia sit, expellendas ex scholis antiquas litteras censeam, nisi potior causa supersit, quamobrem illae deligantur« (Oratio A. 1826 habita.). Hatte ich neulich Unrecht, als ich sagte, mit der »formalen Bildung« könne man sich furchtbar blamiren? Herrn L.'s Erklärung von »human« und »Humanität« habe ich einstweilen zu meiner Privatfreude in meine Sammlung von Erklärungen dieses Begriffes aufgenommen, die ich gelegentlich auch einem grösseren Publicum zugänglich zu machen gedenke.

Berlin. Dr. H. Beck.

B. Anderweitige Schriften.

1) Lehr- und Lesebuch der Englischen Sprache nach der Anschauungsmethode mit Bildern. Erste Stufe: Die directe Anschauung. Zweite Stufe: Die Anschauung im Bilde. Von Dr. J. und Dr. E. M. Lehmann, Vorsteher einer Knaben-Erziehungsanstalt zu Nürnberg. Mannheim und Strassburg. Verlag von J. Beusheimer. 1872 und 1873. Zwei Theile: 150 und 373 Seiten. Preis 10 Sgr. und 1 Thlr.

Wie verschieden auch die Art und Weise sein mag, in welcher bei uns die neueren Sprachen gelehrt werden, so kommen doch alle Ansichten und Bestrebungen wenigstens darin überein, dass es wünschenswerth und zweckmässig sei ausser der Fähigkeit ein Buch in der fremden Sprache zu verstehen auch eine möglichst grosse Gewandtheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauche einer solchen Sprache zu erlangen. In Betreff der Heranbildung des Lernenden zum Verständniss eines Buches und zu einer gewissen Fertigkeit im schriftlichen Ausdruck verfahren die Meisten nach einer in der Hauptsache übereinstimmenden Methode: Successive Einführung in die Grammatik, Vorführung der fremden Sprache in zusammenhangenden Lesestücken in der Lectüre, Einprägen von Vocabeln und Wendungen, Einübung des grammatisch und lexikalisch vorbereiteten Sprachstoffs durch mündliches und schriftliches Uebersetzen, durch Versionen, Exercitien, Extemporalien, sowie durch Aufsätze — das sind im Grossen und Ganzen die Mittel, deren sich der Unterricht bedient, um Jemand zu befähigen ein Buch in der bezüglichen fremden Sprache mit Verständniss zu lesen und sich in derselben Sprache mit hinreichender Sicherheit schriftlich auszudrücken. Dieses ist auch der Weg, welchen die Realschule durchweg einschlägt. Wie verhält es sich aber mit der Aneignung genügender Sprachfertigkeit, mit dem Sprechenlehren und Sprechenlernen der fremden Sprache? Ich glaube mich nicht zu irren, wenn ich sage, dass auf den unteren und mittleren Stufen des französischen und englischen Unterrichts die Sprechübungen sehr in den Hintergrund treten oder auch gar nicht stattfinden, während in den oberen Classen die Benutzung der fremden Sprachen bei der Lectüre, Relationen, d. h. Vorträge von Schülern über gegebene oder selbstgewählte Stücke aus einem Schriftsteller, gelegentliche während der Lehrstunde in der bezüglichen Sprache gestellte Fragen und andere, mehr sporadische Versuche dem mündlichen Ausdrucke sein Recht zukommen zu lassen wenigstens den Beweis liefern, dass man den Gegenstand nicht unbeachtet lassen darf. Welcher Erfolg damit erreicht werde, in welchem Verhältniss, beziehungsweise Missverhältniss, die Fähigkeit ein französisches oder englisches Buch zu lesen und die Gewandtheit im schriftlichen Ausdruck zu der Ausbildung im Sprechenkönnen derselben Sprachen stehen, weiss Jeder, der mit den Ergebnissen des gewöhnlichen Schulunterrichts bekannt ist. Mit einem Wort: Man ist nicht zufrieden mit dem, was unsere Schulen hinsichtlich der Fertigkeit im Sprechen des Französischen und Englischen leisten. Was die Schülerinnen höherer Töchterschulen in dieser Beziehung bei ihrem Abgange von ihren Instituten gelernt haben, pflegt auch gemeinhin nicht zu hoch veranschlagt zu werden, und wer diese Institute kennt, weiss, ob mit Recht oder Unrecht.

Es kommt mir zunächst nicht darauf an zu entscheiden, ob

Gymnasium, Realschule, höhere Töchterschule im Recht oder Unrecht sind, dass sie ihren Zöglingen an Fertigkeit des Sprechens fremder Sprachen nur so viel mitgeben, wie sie es eben thun. Es liegt mir aber daran zur Klärung der Sache, die unsere volle Aufmerksamkeit verdient, weil sie das Publicum und speciell die Eltern unserer Zöglinge sehr interessirt, die beiden englischen Lehrbücher der Herren Lehmann mit Bezug auf die eben angedeuteten Gesichtspuncte ins Auge zu fassen und ihnen gegenüber Stellung zu nehmen.

Der erste Theil (die erste Stufe) bietet als explicirenden Titel die Worte: »Die directe Anschauung.« Das ganze Buch soll Lehr- und Lesebuch zugleich sein, und zwar nach der Anschauungsmethode; es soll für ein gewisses Alter Alles enthalten, worin sich der englische Unterricht zu bewegen habe. Für den ersten Theil bedarf es keiner Bilder, da das Sprachmaterial sich nur auf directe Anschauung, d. h. auf Objecte bezieht, von welchen der Lernende umgeben ist, die er tagtäglich sieht oder oft genug zu sehen Gelegenheit gehabt hat.

Wenn wir von den »Stimmen der Presse über Lehmann's Französisches Lehr- und Lesebuch« absehen und zunächst die Einleitung über die Aussprache (S. 3—10), die wir an jener Stelle nicht recht in den Gesammtplan einzureihen verstehen, unberücksichtigt lassen, so treffen wir S. 11 auf den eigentlichen Anfang des Buches und der Methode, überschrieben

Erste Lection.

First Lesson. Things of the School-room. Gegenstände im Schulzimmer. Diese erste Lection besteht aus drei Abschnitten, zwei englischen und einem deutschen. Der erste, anfangend: **Here is:** the table, the bench, the chair, wall, window, door u. s. w., im Ganzen vier und eine halbe Zeile, und schliessend: Repeat with the indefinite article **a,** before a vowel **an**, then with: Where is? trägt als Ueberschrift die Anweisung: »Mündliche Uebung, zum Anschauen, Vor- und Nachsprechen (ohne Buch) — dann zum Nachlesen, Eintragen ins Vocabular und Nachlernen.« Der zweite Abschnitt dient, der vorgedruckten Anweisung zufolge, nämlich: »Zur mündlichen Fragestellung und Beantwortung ohne Buch, dann zum Lesen, endlich zur schriftlichen Beantwortung« zu Fragen und Antworten zwischen Lehrer und Schüler mit alleiniger Anwendung der Wörter von Abschnitt I. Der dritte Abschnitt endlich, ein deutsches Stück, wiederum in Frage- und Antwortsätzen, ist für mündliche und schriftliche Uebersetzung bestimmt.

Auf diese Dreitheilung ist das erste der beiden Bücher principiell begründet. Die folgenden Lectionen sind von grösserer Ausdehnung; während Lection I. eine Seite einnimmt, umfasst z. B. Lection IX. zwei, Lection XXI. neun, Lection XXX. vier Seiten. Die Formenlehre ist in den Inhalt der dreissig Lectionen

verflochten. Ausserdem enthält das Buch von S. 102 an einen Appendix: Reading Exercises, nämlich Familiar Letters (S. 102 bis 108), nur englisch; ferner Easy Conversations (S. 110—117), ebenfalls nur englisch; S. 117—126 The Story of Macbeth, dasselbe Stück, welches Schmitz in seiner Elementar-Grammatik hat, aber mit untergesetzten Fragen; King Alfred, a drama (auch von Plate in seine Elementarstufe aufgenommen), und einige Gedichte.

Obgleich die sämmtlichen Abschnitte auf eine Durchnahme wie die des ersten berechnet sein müssen, da andererseits die Methode an Inconsequenz leiden würde, gestattet doch die Verschiedenheit des Stoffes, namentlich der grammatische Bestand theil und die Darstellung desselben in englischer Sprache, nicht bei allen dieselbe einfache Behandlung. Man nehme die dreissigste Lection, und man wird sich überzeugen, dass der rein anschauliche Unterricht seine Grenze hat, und dass nach Ablauf einer gewissen Unterrichtszeit, wenn der Lernende mit der Sache vertrauter geworden ist, ein Uebergang zu einer abstracteren Lehrweise geboten ist. Aber auch bei dieser möge der Grundidee ihre volle Geltung und recht häufige Verwerthung bleiben.

Wenn ich bei Beschreibung der ersten Lection gezeigt habe, wie sich die Methode da gestaltet, wo es sich um Concreta handelt, so scheint es mir angemessen das einschlägige Verfahren unter Anderem auch für die Behandlung der die Thätigkeit und die Bewegung ausdrückenden Wörter anzugeben. Ich wähle dazu Lection 14 (Actions, Handlungen, Verbs) und die hinter dem Abschnitt I. gedruckte Erläuterung.

»In saying,« heisst es dort, »I stand up, the teacher does so, the pupil repeats the action and the words I stand up. Then command to two, three, or a whole bench of pupils: stand up! and they repeat: We stand up. Then the teacher or one of the pupils repeats the actions and words, and the pupils repeat in the 2nd person: **You** stand up, **you** take the book! You command the actions to two or three pupils and ask the others: What are they doing? Finally one pupil is doing all this, the teacher asks: What is Charles, Louisa doing? and makes the pupils answer: He (she) stands up.«

Der Kern der Sache ist also der, dass für den Anfangsunterricht der Lernende Wort und Satz aus dem Munde des Lehrers empfängt, nicht aus dem Buche liest, wie dies sonst der Fall ist; dass der fortwährende Austausch von Frage und Antwort das aus dem Munde des Lehrers Gehörte im Gedächtniss des Lernenden befestigt; dass die so ausgefüllte Lehrstunde Lehrer und Schüler frisch und lebendig erhält, endlich, dass der so Unterrichtete mit grosser Behutsamkeit von dem leichtesten Sätzchen bis zum Ausdruck eines Gedankens in complicirterer Satzform geleitet wird und bei Consequenz des Unterrichts nothwendig Sicherheit des Wissens und Muth erlangt frei weg zu sprechen. Ich leugne nicht, dass ein derartiges Verfahren den

Schüler jene Scheu und jene daraus entspringende Unbeholfenheit und Schwerfälligkeit überwinden lässt, welche dem Lehrer so häufig bei Conversationsübungen entgegentritt.

Aber ein anderer Punct ist noch zu erwägen.

Wenn ich mich frage, für welches Alter des Zöglings der in dem Buche der Herren Lehmann vorliegende Inhalt und die darin vorgeschriebene Behandlungsweise passt, so muss ich antworten, dass das Durchschnittsalter der Schüler in der Classe, in welcher bei uns das Englische auf Realschulen beginnt, eine andere Textunterlage erfordert. Hierzu kommt, dass die Frequenz der Realclassen eine stricte Durchführung des Lehmann'schen Planes erschwert, unter Umständen verbietet. Die 18. Lection »We leave the school-room. We go into the yard« etc. dürfte sich nicht immer leicht ausführen lassen und Unannehmlichkeiten im Gefolge haben, welche gegen die allgemeine Zulässigkeit der Methode sprechen würden. Und so manches Andere. Günstiger würde sich meiner Ansicht nach die Durchführung der Methode der Herren Lehmann auf Töchterschulen gestalten, namentlich in weniger frequenten Classen speciell in Privatschulen und an Orten, wo Einfachheit der Verhältnisse und freie Verfügung über Haus und Hof des Schullocals dem Lehrer grössere Freiheit gestatten. Am besten müsste sich aber diese Methode beim Privatunterricht bewähren.

Ich erkläre: Die Idee, welche der Methode der Herren Lehmann zu Grunde liegt, ist vortrefflich; die Ausführung, wie sie in dem gedruckten Material derselben vorliegt, geschickt und umsichtig; die Verwerthung der Idee und des Materials mit gewissen Modificationen, wie sie Charakter verschiedener Anstalten oder individuelle Beziehungen einzelner Personen erheischen, empfehlenswerth und geeignet gute Resultate zu erzielen.

Der zweite Theil

oder die zweite Stufe: »Die Anschauung im Bilde« vertheilt den Sprachstoff auf acht Bilder (S. 3—350) in der Art, dass jedem Abschnitt das betreffende Bild vorgedruckt ist. Nehmen wir z. B. das erste Bild, Winter, S. 3—25, so finden wir zuerst die Benennung von 23 auf dem Bilde numerirten Objecten; darauf eine Beschreibung des Bildes, dahinter ein Questionary mit 281 Fragen. Es folgen im Anschluss an dasselbe Bild Abschnitte mit den Ueberschriften Weather. Snow. Die Schneeballen. The poor in winter. The snow-storm. Christmas and New-year. Birds. Die freigelassenen Vögel u. s. w. Aehnlich die übrigen Bilder. Vorherrschend ist englischer Text, eingestreut sind kleinere Abschnitte über Aussprache, welche der Idee nach an die Grammatik von Sonnenburg erinnern, ferner über Derivatives, Punctuation u. dergl.. Grammatische Umrisse treten von S. 150 an auf.

Der Lesestoff ist so gewählt und arrangirt, dass die Grundidee der Herausgeber dabei stets zur Geltung kommen kann. Da aber diese höhere Stufe schon eine gewisse Gewöhnung des Schülers an mündlichen Ausdruck voraussetzt, die sogar ziemlich bedeutend sein kann, wenn der Inhalt des ersten Theils den Intentionen der Verfasser gemäss durchgeübt worden ist, so ist es natürlich, dass der zweite Theil Lehrer und Schüler weniger sclavisch an die wörtliche Wiedergabe des Gehörten und Gelesenen fesselt und freierem Gedankenausdruck Spielraum lässt. Diese zweite Stufe wird auch denen zusagen, welche, ohne der Methode der Herren Lehmann in ihrer vollen Consequenz beizutreten, ihre Schüler in der Weise zur Sprachfertigkeit zu gewöhnen pflegen, dass sie die Lesestücke in der Chrestomathie oder sonstige Lectüre in Fragen auflösen und dadurch Stoff für Sprechübungen gewinnen. Somit empfiehlt sich dieser zweite Theil als Lesebuch für mittlere Classen höherer Schulen und als vollkommen ausreichend für den ganzen Cursus von Anstalten, die ich, der Kürze halber, als Mittelschulen im Hofmann'schen Sinne oder schlechtweg als Bürgerschulen bezeichnen will.

In Betreff der Aussprache wäre es zu wünschen, dass die Verfasser Bezeichnungen wie: c = si, g = dschi, j = dsche, w = dobble-ju, i and e before r = ö, und manches andere Falsche der Art änderten. Aufgefallen ist mir a = äi. Dieses nachlautende i könnte darauf schliessen lassen, dass die Verfasser auch theoretischen Studien in der Aussprache, z. B. Smart (ā is not quite simple, but . . . tapering, so to speak, towards the sound ē) nicht fremd wären. Jedoch liesse sich über die Behandlung der Aussprache — ein Gebiet, auf welchem sich der Unterricht im Französischen und Englischen in methodischer Hinsicht bisher meist nur ein Testimonium paupertatis ausgestellt hat — mit Bezug auf die beiden vorliegenden Bücher so viel sagen, dass ich hier mich begnügen muss auf das hinzuweisen, was ich in den beiden Vorreden zu meinem Buche — »English Vocabulary and English Pronunciation (Methodische Anleitung zum Erlernen der englischen Aussprache) Potsdam, 1873, Verlag von A. Stein — für Theorie und Praxis erörtert habe.

Eine wiederholte Prüfung der beiden Bücher der Herren Lehmann giebt überhaupt zu so vielen Betrachtungen und Anwendungen auf unsere Unterrichtsverhältnisse, insofern sie den englischen Unterricht betreffen, Stoff, dass ich bedauere an dieser Stelle des Raumes wegen nicht erschöpfender sein zu können. Vielleicht wird es mir möglich sein die besprochenen Werke genauer in Betracht zu ziehen in einer Abhandlung über das Thema: »Welche Methode ist bei dem Unterrichte in den neueren Sprachen einzuschlagen, um bei dem Schüler befriedigende Sprachfertigkeit zu erzielen?«

Allen denen aber, welche sich für die methodische Seite der

neueren Sprachen interessiren, kann ich die beiden Lehr- und Lesebücher von Dr. J. und Dr. E. M. Lehmann nach äusserst objectiver Erwägung meinerseits recht angelegentlich zur Kenntnissnahme empfehlen. Denn wenngleich wichtige Gesichtspuncte, nach welchen diese Herren gearbeitet haben, auch schon früher in anderen Büchern, namentlich französischen, zur Geltung gekommen sind, bietet die Gesammtdurchführung ihres Planes doch so viel Neues, Interessantes und Anregendes, dass es sich wohl der Mühe lohnt ihren Ideengang zu verfolgen und nachzudenken, welchen Vortheil die deutsche Schule daraus ziehen kann.

Berlin. Alb. Benecke.

2) Kleines Lehrbuch der Mineralogie. Unter Zugrundelegung der modernen Ansichten in der Chemie für den Gebrauch an höheren Schulen bearbeitet von Dr. J. Hornstein. Mit 153 Abbildungen auf 4 Tafeln. Cassel 1872. (Preis 25 Sgr.)

3) Lehrbuch der Mineralogie. Unter Zugrundelegung der neueren Ansichten in der Chemie für den Unterricht an technischen Lehranstalten, Realschulen und Gymnasien bearbeitet von Dr. M. Zaengerle. Mit 209 in den Text eingedruckten Holzstichen und einer geognostischen Tafel in Farbendruck. Braunschweig. Vieweg und Sohn, 1873. (Preis 20 Sgr.)

Obgleich der erste Leitfaden schon vor dem Erscheinen des Central-Organs veröffentlicht wurde, ist es nothwendig auf denselben jetzt zurückzukommen, da bei der Publication des zweiten seitens des Verfassers und Verlegers Herrn Zaengerle der Vorwurf gemacht ist das Hornstein'sche Buch in einer Weise abgeschrieben zu haben, die nicht als wissenschaftliche Benutzung bezeichnet werden kann. In eine Polemik darüber einzutreten ist hier nicht am Orte, wohl aber fordert es die Billigkeit das früher erschienene Lehrbuch, ohne Specialitäten zu berühren, gleichzeitig zu besprechen.

Beide Lehrbücher sind von dem Gesichtspuncte ausgegangen, dass es nothwendig sei die modernen Anschauungen der Chemie auch auf die mineralogischen Formeln zu übertragen, ein Gesichtspunct, der bekanntlich von vielen Mineralogen wie von Kobell (Erdmann & Kolbe's J.) nicht getheilt wird, da die dualistische Schulweise (mit neuen Atomgewichten) oft eine bessere Anschauung der Zusammensetzung der Mineralien giebt als die moderne. Das Bedürfniss eines guten und kurzen Leitfadens der Mineralogie mit Zugrundelegung der neueren Atomgewichte (c = 12 etc.) war jedenfalls vorhanden, da es selbst dem geübteren Schüler nicht immer leicht ist die alten mineralogischen Formeln umzuschreiben, ausserdem aber einige kurze und brauchbare Lehrbücher der Mineralogie vorhanden und, wie der Abriss der Mineralogie von Kenngott, empfehlenswerth sind.

Ein neu einzuführendes Lehrbuch soll nun möglichst dem Bedürfniss des Unterrichts entsprechen; fast kein Unterricht wird

aber so verschieden an verschiedenen Stufen ertheilt wie gerade Mineralogie. Wird doch an einzelnen Berliner Gymnasien in Tertia, wo alle Vorbedingungen des Unterrichts, etwas stereometrische und chemische Kenntnisse, vollständig fehlen, Mineralogie gelehrt, so dass der Unterricht vollständig unfruchtbar bleibt; an anderen Schulen ist für Mineralogie und Geologie nur ein Jahr in Secunda, an anderen zwei Jahre in dieser Classe oder in Prima ausgesetzt; ja, wollen doch sogar Einige mit dem mineralogischen Unterricht als erstem naturwissenschaftlichen Fach beginnen! Referent ist der Meinung, dass der mineralogische Unterricht ohne chemische Vorkenntnisse vollständig verfehlt ist, was sich leicht begründen liesse, und dass aus diesem Grunde, da diese Kenntnisse vorauszusetzen sind, auch der Theil der beiden Lehrbücher, der von den technischen Eigenschaften handelt, vollständig überflüssig ist; denn ein Schüler kann aus wenigen Seiten, Hornstein 5—18, Zaengerle 3—17, wo die chemischen Grundbegriffe und Vorgänge auch nur unvollkommen dargestellt sein können, keinen Vortheil ziehen, und wollte der Lehrer etwa den mineralogischen Unterricht als chemischen benutzen, wie es vielleicht bei Gymnasien geschieht, so könnte dies nur zum Nachtheil beider Wissenschaften geschehen, und das in obigen Lehrbüchern Gegebene wäre doch nicht zureichend. — Das Hornstein'sche Buch bespricht dann die morphologischen Eigenschaften unter Zugrundelegung der Naumann'schen Bezeichnung, dann die physikalischen Verhältnisse und mit wenigen Worten das Vorkommen der Mineralien. Es folgt die Systematik, in welcher der Verfasser 5 Kreise unterscheidet; diese Kreise werden in Classen, die Classen in Ordnungen, die Ordnungen in Gruppen getheilt, im Wesentlichen kann das ganze System als ein chemisches bezeichnet werden. Besondere Vorzüge bietet es nicht. Die Beschreibung der einzelnen Mineralien ist übersichtlich, die Fundorte sind zweckmässig ausgewählt, und die praktische Verwendung ist überall berücksichtigt, und immer sind die neuen Formeln angegeben.

Die Zahl der angeführten Mineralien ist eine sehr grosse, für den Standpunct des Schulunterrichts zu gross, und manche seltenere hätten ausgelassen werden können; der Anhang enthält auf Seite 240—249 die Felsarten und Gebirgsformationen; das Gegebene ist zwar für den Raum sehr reichhaltig, doch im Ganzen nicht ausreichend. Die zugehörigen Abbildungen finden sich am Schluss, während es besser gewesen wäre dieselben gleich an den betreffenden Stellen einzufügen. Immerhin bleibt das Buch recht empfehlenswerth und ist auch für einen weiter gehenden mineralogischen Unterricht wohl verwendbar.

Das Buch von Zaengerle verfolgt im Wesentlichen denselben Gang: physikalische Eigenschaften und Krystallographie (Naumann'sche Bezeichnung), Vorkommen und Bildung der Mineralien, Systematik und Nomenclatur (2 Kreise, 12 Classen mit

Ordnungen); das Princip der Eintheilung bilden die chemischen Eigenschaften. Die Anzahl der beschriebenen Mineralien ist bedeutend geringer als bei Hornstein, aber für den gewöhnlichen Unterricht ausreichend. Die Abbildungen, die gut ausgeführt sind, wie gewöhnlich bei der betreffenden Verlagshandlung, finden sich im Texte; der Anhang umfasst die Felsarten und Bildungsgeschichte der Erde und ist (S. 118—154) ausgedehnter als bei Hornstein, lehnt sich aber sehr an Voigt's Geologie an, der auch die Abbildungen ohne weitere Verbesserungen und ebenso der Text, z. Th. ohne grosse Einsicht, entnommen sind.*)

Doch auch dieser Abschnitt reicht als Leitfaden für den Unterricht in den betreffenden Objecten nicht aus und kann leicht dazu dienen nur die Neugier des Schülers anzureizen und ihm eine falsche Vorstellung von Geognosie und Geologie zu geben. Auch das Zaengerle'sche Buch lässt sich für den Unterricht wohl verwerthen, steht jedoch dem Hornstein'schen an Vollständigkeit und Originalität bedeutend nach. — Was nun den oben angedeuteten Vorwurf anbetrifft, so ist allerdings nicht zu verkennen, dass das Buch von Zaengerle dem Hornstein'schen sehr ähnlich ist und wohl auch eine Benutzung desselben stattgefunden hat. Auf die von Hornstein und seinem Verleger angeführten Aehnlichkeiten ist, abgesehen von einzelnen Ausnahmen wie bei der Formel S. 177 (H.) resp. S. 71 (Z.), nicht bedeutendes Gewicht zu legen, denn die Beschreibungen der Mineralien sehen sich alle mehr oder weniger ähnlich; doch hätte Zängerle wohl vielfach andere Beispiele wählen können, wie bei den Indices von P. etc. Nach Ansicht des Referenten liegt der Hauptvorwurf für Zängerle darin, dass er in der Vorrede (Juli 1873) schreibt: »Wer also, wie ich, in den Resultaten der neueren Forschungen in der Chemie einen Fortschritt erblickt, muss dieselben auch dem Unterrichte in der Mineralogie zu Grunde legen. Ich habe mich vergebens nach einem Lehrbuche der Mineralogie umgesehen, welches dieser Anforderung entspricht und gerade dasjenige in passender Form enthält, was den Schülern an Mittelschulen geboten werden kann,« etc. Hiermit ist offenbar das Hornstein'sche Buch ignorirt, das der Verfasser, wenn es ihm auch nicht schon 1872 zugeschickt wäre, kennen und erwähnen musste. Seiner Ansicht nach konnte ja das Hornstein'sche Buch zu viel Stoff enthalten oder nicht fasslich genug geschrieben sein, so dass er das lästige Dictiren nicht anders vermeiden konnte, als wenn er selbst ein Lehrbuch schriebe; aber erwähnt musste das Hornstein'sche Buch werden, zumal da bei den vielen Aehnlichkeiten ein Argwohn, wie ihn Dr. Hornstein ausgesprochen, nur zu nahe lag.

*) Auf die Aehnlichkeit mit Credner's Geologie ist von Hornstein hingewiesen.

Da der Preis beider Bücher ein sehr wenig differirender ist (eigentlich wohl derselbe, das von Hornstein einfach gebunden 25 Sgr., das von Zängerle ungebunden 20 Sgr.), das erste aber bedeutend vollständiger und gründlicher ist, so wird der Hornstein'sche Leitfaden wohl die Concurrenz des Buches von Zängerle ertragen können.

Berlin. Dr. B. Schwalbe.

4) I. Grundzüge der Physik von Dr. H. Dorner; zweite Auflage mit 259 Holzschnitten. Hamburg, Verlag von Otto Meissner. 1874. S. 1—283. Preis 24 Sgr.

II. Leitfaden der Physik von Dr. H. Dorner. Mit 179 Holzschnitten. Hamburg, Verlag von Otto Meissner. 1874. Preis 12. Sgr.

Das vorliegende Buch soll kein eigentliches Lehrbuch sein, sondern nur dazu dienen dem Schüler die Repetitionen zu erleichtern. Es sind daher die Hauptsätze vorangestellt und hervorgehoben (lateinischer Druck), ohne dass sie in Zusammenhang gebracht oder ausführlicher begründet wären. Der grössere deutsche Druck enthält gewöhnlich einige Beispiele (Undurchsichtigkeit, z. B. Schnee, Schaum S. 171) oder Hinweisungen auf einzelne Naturerscheinungen; das am kleinsten Gedruckte enthält einzelne Fragen, Zusätze, untergeordnete Beispiele, wie bei den Regenhöhen etc.

Alle mathematischen Erörterungen und Formeln sind möglichst vermieden, wichtige neue Apparate und Entdeckungen sind z. Th. nicht berührt, während untergeordnete Untersuchungen (Schlagintweit, Temperatur der Alpenseen, Ber. d. Münchn. Ak. 1867. I. 305) zu ausführlich erwähnt sind. Im Ausdruck und in den Zahlenangaben finden sich einige Eigenthümlichkeiten: so werden die Gasarten stets Luftarten (veraltet) genannt, die Zahlen der Ausdehnungscoefficienten nach Regnault sind ungenau angegeben, der Satz von Partialdruck steht unter Diffusion, u. S. 117 wird die Frage gethan: Wie gross ist die Temperaturdifferenz deines Zimmers an Boden und Decke? etc.

Das Buch erscheint nicht geeignet als Grundlage für einen wissenschaftlichen physikalischen Unterricht zu dienen, kann aber als für Repetitionen passend empfohlen werden, Ausstattung und Preis entsprechen auch dem letzteren Zwecke. Der kleinere Leitfaden unterscheidet sich hauptsächlich durch den Titel und ist nichts weiter als ein wörtlicher Abdruck der Hauptsätze des ersten Buches mit Hinweglassung des grössten Theiles des klein Gedruckten; derselbe ist in derselben Weise wie das erste Buch brauchbar. Beide Lehrbücher werden sich zweckmässig vielleicht für sogenannte Mittelschulen und höhere Bürgerschulen verwenden lassen.

Berlin. Dr. B. Schwalbe.

5) Die Elemente der Geometrie und der ebenen und sphärischen Trigonometrie von A. M. Legendre. Aus dem Französischen übersetzt und mit Anmerkungen begleitet von A. L. Crelle. 6. Auflage der Uebersetzung. (Nach der 12. Auflage des Originals). Mit 15 Kupfertafeln. Berlin 1873. Bernhardi.

Ueber den wissenschaftlichen Werth der Legendre'schen Geometrie ist bereits so viel geschrieben worden, dass es Eulen nach Athen tragen hiesse, wollte Referent sich noch näher darüber auslassen. Ebenso bedarf die Crelle'sche Uebersetzung keiner näheren Besprechung, da sie, in der vorliegenden neuen Auflage unverändert, bereits allseitig bekannt und gewürdigt ist. Auch über den pädagogischen Werth des Buches ist bereits vielfach gesprochen worden. Unterzeichneter kann sich darin nur dem allgemeinen Urtheile anschliessen, dass es trotz seines hohen Werthes sich für Schulen nicht zum Gebrauch empfiehlt. Referent glaubt sich daher mit der Bemerkung begnügen zu können, dass es im Aeusseren gut ausgestattet ist. Druck sowohl wie Figuren sind sauber und correct. Wen es übrigens interessirt eine äusserst eingehende und sachliche Kritik der Legendre'schen Geometrie, speciell des ersten Buches, zu lesen, den verweisen wir auf 2 Arbeiten des Herrn Mansion in Antwerpen, die sich in der Revue de l'Instruction Publique, Gand, H. Hoste. 1871. S. 317—358 und 1872. S. 5—16, finden.

Berlin. Dr. C. Ohrtmann.

6) Praktisches Lehrbuch der englischen Sprache, in welchem die wichtigsten Regeln der Grammatik durch eine grosse Menge von Beispielen erklärt werden, und wobei zugleich eine strenge Stufenfolge vom Leichten zum Schwereren beobachtet worden ist. Bearbeitet von Dr. A. Baskerville, Vorsteher einer Erziehungsanstalt zu Godesberg bei Bonn. Erster Theil. Vierzehnte verbesserte Auflage. IV., 182 S. gr. Octav, Preis $12\frac{1}{2}$ Sgr. Oldenburg, 1873. Druck und Verlag von Gerhard Stalling.

Der Titelausdruck »Praktisches Lehrbuch« könnte auffallen; denn entweder wäre er überflüssig, weil doch jedes Lehrbuch »praktisch«, d. h. brauchbar, sein will, oder der Verfasser könnte zu denjenigen Grammatikern und Lehrern gehören, die beim englischen Unterrichte stets nur an den Schüler als künftigen Kaufmann denken und also auf die Erzielung einer oberflächlichen Conversationsfertigkeit und des kaufmännischen Jargons ihr ausschliessliches Augenmerk richten. Zu diesen gehört die Mehrzahl der Engländer, die als Sprachlehrer bei uns auftreten und ihre oft argen wissenschaftlichen und pädagogischen Mängel mit einem Phantasieprofessortitel zudecken. Bei den wirklichen und wirklich befähigten englischen Lehrern brauche ich nicht erst um Indemnität für meinen scharfen Ausdruck

nachzusuchen; sie wissen so gut wie ich, wie oft und wie sehr die englische Nation bei uns durch ihre unwürdigen und anmassenden Vertreter compromittirt wird.

Der Verfasser dieses Werkes ist geborner Engländer, aber schon die erste Vorrede zeigt uns, dass wir einen wissenschaftlichen und pädagogisch gebildeten Lehrer und Autor vor uns haben. Er will zwischen den zwei Hauptrichtungen, von denen die eine ausschliesslich das grammatische Element betont und darum den Schüler in theoretischer Unbeholfenheit belässt, die andere aber unwissenschaftlich und oberflächlich nur das sogenannte »praktische« Element betont, die goldene Mitte halten. Darum stellt er diese Thesen auf: 1) Die Grammatik muss mit der Uebung Hand in Hand gehen. 2) Man muss der Natur folgen, d. h. man soll vom Einfachen zum Schwereren systematisch fortschreiten. 3) Das zu Lernende muss man von Grund aus lernen, d. h. die Beispiele u. s. w. sollen einzig den bereits verarbeiteten Stoff behandeln. 4) Der Schüler soll in der zu erlernenden Sprache zu denken angehalten werden; Dialoge sind unnütz.

Der erste Abschnitt des Buches behandelt zuvörderst die Aussprache, dann möglichst knapp gefasst die Declination, die Grund- und die Ordnungszahlen, die Fürwörter, die defectiven Hülfszeitwörter, to have und to be, die regelmässige und die unregelmässige Conjugation. — So haben wir hier den vereinigten, zu Repetitionen und zu zusammenhangendem Auswendiglernen kurz und präcis geordneten Stoff. Die Regeln über die Aussprache sind vor Allem möglichst kurz und übersichtlich, nicht aber mit der unendlichen Weitschweifigkeit behandelt, die in den meisten von deutschen Verfassern herrührenden englischen Grammatiken dem Schüler das theoretische Erlernen fast unmöglich machen; Baskerville's schlagende und klare Kürze setzt auch den weniger geübten Lehrer in den Stand dem Anfänger von vornherein die nöthigen theoretischen Regeln behufs der Aussprache mit Erfolg zu lehren. Die nun folgenden grammatikalischen Abschnitte geben den materiellen Stoff, und zwar mit Hinweglassung der seltenen Ausnahmen, weil dieser erste Theil nicht für Primaner, sondern für Anfänger bestimmt ist. Der Lehrer ist dazu da diesem sozusagen grammatikalischen Knochengerippe Fleisch und Blut zu geben; faule Lehrer können den Baskerville nicht gebrauchen, und dies ist ein nicht geringer Vorzug des Buches. Ausstellungen wären nur an Kleinigkeiten zu machen. § 8 steht: of whom? / whose? } wessen? Das ist theilweise ungenau; das fragende of whom ist nicht »wessen?« sondern »von wem?« zu übersetzen. Wenn S. 14 das Imperf. bare (statt bore) von bear »tragen« angeführt wird, so beruht das wohl auf einem Druckfehler. Eine regelmässige Conjugation von blow »blasen« ist doch im besten Fall höchst selten, ebenso von build, burst,

chide u. s. w. Das Partic. holpen ist veraltet; das Imperf. I must wird als fehlend angeführt, und doch habe ich es nicht selten in englischen Werken gelesen. Die Doppelformen des Imperf. der Verba auf . . ink u. . . . ing (. . . ang . . . ung, ung . . . unk) werden als gleichberechtigt hingestellt, was bei den wenigsten der Fall ist.

Der nun folgende Rest des ersten Abschnitts zerfällt in 20 Lectionen; jede Lection enthält erstens den grammatischen Stoff, dann die nöthigen Erläuterungen, Vocabeln und englisch-deutsche und deutsch-englische Uebungsstücke. Wie der Verfasser in seinem Vorwort verheissen hat, schreiten die einzelnen Stücke systematisch und besonnen vom Leichten und Einfachen zum Schwereren und Verwickelteren fort; nie werden beim Schüler Kenntnisse vorausgesetzt, die er sich höchstens durch besonderen Privatfleiss und hervorragende Begabung errungen haben könnte.

Auf den ersten Blick merkt man, dass dem Verfasser eine langjährige auf gründlichem Wissen fussende Erfahrung zur Seite steht; die Uebungssätze, die der Schüler aus dem Deutschen ins Englische oder umgekehrt übersetzen soll, sind nicht (wie dies bei unsern Grammatiken nur zu häufig der Fall ist) aus fremden Werken entlehnt, sondern durchaus selbständig. In dieser Beziehung ist allerdings der Verfasser uns Deutschen gegenüber, die wir es doch nur selten riskiren können mit eigenem Englisch aufzuwarten, in entschiedenem Vortheil.

Die Ausstellungen, die zu machen wären, sind auch hier nicht bedeutend. S. 39 heisst es über das Relativpronomen: »who, whose und whom werden nur von Personen gebraucht.« Es ist vergessen worden hinzuzufügen, dass der relative Genitiv whose auch von leblosen Gegenständen gebraucht wird. S. 60 u. a. O. wird in Abrede gestellt, dass zwei oder mehrere Genitive von einander abhangen können; im Englischen hangen aber Genitive wie Relativsätze oft zu mehreren von einander ab. S. 71 findet sich wieder die ungenaue Uebersetzung des Interrogativpronomens »of whom« durch »wessen«.

Der zweite Abschnitt behandelt in selbständiger Weise die für den deutschen Anfänger sehr schwierigen Regeln über den englischen Artikel. Auch hier sind die Regeln kurz gefasst, dem für Anfänger bestimmten Buche angemessen; für diese Stufe sind sie aber auch völlig ausreichend. Daran schliesst sich eine Reihe von deutsch-englischen und englisch-deutschen Uebungsstücken und Exercitien, diejenigen Vocabeln, die der Schüler füglich nicht wissen kann, finden sich unter den respectiven Stücken. — Daran schliesst sich ein besonderer Excurs für das im Englischen auch nicht leicht zu behandelnde indefinite Pronomen »man«; dann ähnliche Excurse über die Hülfsverba Can, Must, Will, über das deutsche Hülfsverb »Lassen«, über den Infinitiv, über das active Particip, alle mit den entsprechenden zweisprachigen Uebungsstücken;

endlich gemischte Exercitien über die schwereren Regeln der Grammatik. Nun folgt ein Register der im Englischen häufig wiederkehrenden Abkürzungen, Elisionen und Contractionen, eine Sammlung von englischen, zum Uebersetzen ins Deutsche eingerichteten und mit den nothwendigsten Vocabeln versehenen zusammenhangenden Lesestücken und zum Schluss eine werthvolle Sammlung von Anglicismen nebst dem erforderlichen Inhaltsregister. Die Lesestücke insbesondere (aus dem Buch von Sandford und Merton genommen) sind höchst werthvoll; sie sind aufs sorgfältigste ausgewählt, und der Inhalt dieser Lesestücke ist dem Verfasser nicht gleichgültig gewesen.

Dieser erste Band des Baskerville'schen Werkes dürfte meiner Berechnung nach für die Unter- und Obertertia der Realschule (gleichviel ob erster oder zweiter Ordnung) und für alle Classen einer gehobenen Mittelschule ausreichen. In Bezug auf den für die häuslichen Arbeiten nothwendigen Uebersetzungsstoff wird kein Lehrer in Verlegenheit kommen; denn der Verfasser hat diesen Stoff trefflich geordnet und in grosser Fülle angesammelt. Das ganze Buch gehört zu dem Brauchbarsten, was in Bezug auf englische Schulgrammatik geschrieben worden ist, und die zahlreichen Auflagen bekräftigen das Lob, das ich dem tüchtigen Werke von ganzem Herzen gebe.

Berlin. Dr. L. Freytag.

7) Guillaume Tell ou la Suisse libre, par Florian, herausgegeben von Dr. L. Hoche. 15. Auflage. Leipzig, Verlag von E. Fleischer. 1873.

Florian eignet sich mehr als mancher andere Schriftsteller des vorigen Jahrhunderts zur Lectüre in den Schulen und nimmt in unseren Chrestomathieen mit Recht einen hervorragenden Platz ein. Sein Stil kann, obwohl nicht immer frei von einem künstlich scheinenden Pathos, im allgemeinen als classisch gelten und empfiehlt sich durch Anmuth und Leichtigkeit besonders für die lernende Jugend. Mehr als die formelle Seite aber ist es der Inhalt, wenigstens der sittliche Gehalt, was Florian zu einem Schriftsteller der Jugend macht; die Begeisterung für alles Schöne und Edle spricht aus allen seinen Werken und kann nicht verfehlen begeisternd und veredelnd auf das jugendliche Gemüth zu wirken. Ausser seinen Fabeln, die nur denen Lafontaine's nachstehen, sind die drei Romane, eine freie Bearbeitung des Don Quichotte, Numa Pompilius und Guillaume Tell in unserer Zeit seine gelesensten Werke. Das letzte namentlich wird ein für alle Zeiten fesselndes Buch sein und dem deutschen Knaben eine willkommene Gelegenheit bieten über den ihm schon bekannten und lieb gewordenen Helden etwas Ausführliches in fremder Sprache zu lesen. Der Herausgeber hat dasselbe durch grammatische und sachliche Anmerkungen sowie durch Hinzufügung eines Wörterbuches schon denjenigen Schülern zugänglich

gemacht, die erst die Elemente der französichen Sprache überwunden haben.

Berlin. Dr. R. Dressel.

8) Ausgewählte französische Theaterstücke, zum Schulgebrauche bearbeitet von Dr. E. Otto. J. Bensheimer in Mannheim. 2. Aufl. 1864. Preis $7\frac{1}{2}$ Sgr.

Wo der Zweck des französischen Unterrichts über das Erlernen der Grammatik und das Verständniss der französischen Litteratur hinausgeht und auch darauf gerichtet ist, dass der Schüler die fremde Sprache kennen lerne, wie sie vom Volke gesprochen wird, und sie in der Conversation selbst anwenden könne, da kann keine Lectüre als zweckmässiger empfohlen werden als die französischer Lustspiele, weil zu allen Zeiten und bei allen Völkern die Komödie wie das Leben so auch die Sprache des Volks am treusten wiedergiebt. Die französische Litteratur ist von Molière bis auf unsre Zeit reich an Lustspielen, auch an guten Lustspielen; eine grosse Zahl ist auch über die Grenzen Frankreich's hinaus bekannt geworden und von dem deutschen Publicum mit Beifall aufgenommen. Damit ist nicht zugleich gesagt, dass für den oben ausgesprochenen Zweck die Auswahl eine sehr grosse wäre. Denn erstlich dienen hierzu nicht die Komödien Molière's, dessen Sprache nachgerade in eine zu weite Vergangenheit gerückt ist, um jetzt noch für die Umgangssprache als Muster gelten zu können; und zweitens tritt bei den Lustspieldichtern namentlich der letzten Jahrzehnte das Haschen nach dem Piquanten und Schlüpfrigen so stark hervor, dass es gerathen ist diese von unsern Schulen fern zu halten.

Die drei Dichter, von denen der Herausgeber je ein Stück in seine Sammlung aufgenommen hat, nämlich Monsieur Musard von Picard, l'Abbé de l'épée von Bouilly und l'Humoriste von Leclercq, gehören noch der besseren Zeit der Komödie an, dem Ende des vorigen und dem Anfang unseres Jahrhunderts. Picard ist durch seinen von Schiller nachgeahmten »Neffen als Onkel« allgemein bekannt. Seine unermüdliche Einbildungskraft machte ihn zu einem überaus fruchtbaren Komödiendichter; jedes Stück ist eine in Scene gesetzte Moral und anziehend durch harmlose Heiterkeit. Die Stücke Bouilly's sind mehrfach ins Deutsche übertragen worden, auch das oben genannte durch Kotzebue. Dass der Verfasser eine Zeit lang für den öffentlichen Unterricht mit Eifer thätig war, empfiehlt schon seine Lustspiele für die Lectüre in den Schulen. Der dritte endlich, der bis in die Mitte dieses Jahrhunderts lebte, erfreute sich namentlich durch Dramatisirung von Sprüchwörtern einer grossen Beliebtheit.

Was die Anmerkungen betrifft, so giebt der Herausgeber im Gegensatz zu der kleineren Bielefelder Ausgabe, die hin und wieder eine Vocabel unter dem Text bringt, gerade bei weniger verständlichen Stellen aber den Leser im Stich lässt, eine voll-

ständige Präparation. Es könnte in Frage gestellt werden, ob nicht dem Schüler mehr genützt würde, wenn man ihn zum Nachschlagen im Wörterbuch anhielte, und ob er nicht das mit einiger Arbeit Erlernte sicherer sich zum Eigenthum machen würde.

Berlin. Dr. R. Dressel.

9) Die Chemie fasslich dargestellt nach dem neuesten Standpuncte der Wissenschaft für Studirende der Naturwissenschaften, der Medicin und Pharmacie, sowie zum Gebrauche für Gewerb- und Realschulen von Rudolf Wagner. Sechste umgearbeitete Auflage mit 69 Holzschnitten. Leipzig. Verlag von Otto Wigand. 1873. [2 Thlr.]

Der Gang und Inhalt dieses auch für Schulen bestimmten Lehrbuchs der unorganischen und organischen Chemie ist im Allgemeinen der bei ähnlichen Lehrbüchern gewöhnliche, nämlich: Einleitung. A. anorganische Chemie: I. Nichtmetalle. II. Metalle (nach den gewöhnlichen Gruppen betrachtet) zusammen bis S. 379. B. Chemie der organischen Verbindungen: Einleitung, specielle organische Chemie. In Bezug auf Eintheilung der letzteren hat der Verfasser nun unterschieden: Stoffe von allgemeiner Verbreitung (Kohlenhydrate, Eiweiss,) Stoffe von weniger allgemeiner Verbreitung (ätherische Oele, Harze, Fette etc.), organische Säuren, organische Basen, Alkohole, Zersetzungsproducte organischer Körper (Gärung etc.) bis S. 643. — Wenn es auch in der organischen Chemie für gewisse Zwecke nicht angebracht erscheinen mag, eine streng wissenschaftliche Eintheilung der Verbindungen festzuhalten, so erscheint doch die oben angeführte als eine unzweckmässige und willkürliche, da mit den complicirtesten Verbindungen begonnen wird und Stoffe, welche einander nahe verwandt sind, von einander getrennt werden, so dass für den Anfänger der Zusammenhang, in welchem grosse Gruppen der organischen Körper stehen, verloren geht. — Der Hauptmangel des Buches jedoch liegt in dem Umstande, dass diese Umarbeitung der jedenfalls nach den älteren Theorieen und Anschauungen geschriebenen früheren Auflagen eine so unvollkommene ist, dass nicht allein sinnstörende Druckfehler, sondern auch sachliche Verstösse und Unvollkommenheiten in den beiden Einleitungen sich vorfinden. — Referent ist zwar auch der Meinung, dass theoretisirende Auseinandersetzungen von solchen Lehrbüchern möglichst fern zu halten seien, glaubt aber, dass dieses Streben hier so vorgewaltet hat, dass dadurch das Verständniss der modernen Anschauungen dem Anfänger erschwert ist. Nicht nur die Ausnahmen von den einzelnen Gesetzen sind vollständig ausgelassen — was sich nach obigem Standpuncte vielleicht rechtfertigen liesse —, nicht nur sind Methoden zur Bestimmung der Atom- und Moleculargrösse ganz unvollständig behandelt, während doch die modernen Anschauungen wesentlich auf scharfer Unterscheidung von Atom und Molecül beruhen,

nicht nur sind ältere Ausdrücke und Begriffe wie einfache, doppelte, die prädisponirende Verwandtschaft etc. beibehalten, sondern es sind auch die wesentlichsten Puncte wie die Volumverhältnisse vollständig ungenau und zu aphoristisch erörtert. Wie viel davon auf Kosten der mangelhaften Umarbeitung zu setzen, wie viel als Druckfehler anzusehen, darüber mag hier nicht entschieden werden, nur scheint es geboten im Interesse des weit besseren speciellen Theiles auf Einiges hier aufmerksam zu machen.

Nachdem der Begriff Atom und Molecül kurz erörtert, die Atomgewichte und stöchiometrischen Gesetze angeführt sind, werden in 12 eingeschobenen Zeilen 5 Körper ihrer Volumzusammensetzung nach angeführt, ohne irgend weitere Erläuterung. Unter diesem findet sich: »1 Vol. Quecksilberchloroid besteht aus 1 Vol. Quecksilber und 1 Vol. Chlor«, eine Darstellung, die ohne weitere Begründung geradezu unrichtig erscheint, da dieselbe hier den alten Anschauungen gemäss gegeben und ohne die eigenthümlichen Beziehungen zwischen Atomgewicht und Volumen des Quecksilberdampfes nicht zu verstehen ist.*) Der Hauptfehler ist aber der, dass Atom und Molecül nirgends in Beziehung zu den Volumverhältnissen gesetzt sind, so dass dieser Angelpunct der Anschauung ganz übergangen bleibt. — An eine kurze Betrachtung der Krystallographie**) schliesst sich die Definition von Metamerie und Polymerie, die hier wohl hätte fehlen können, und dann folgt ein Abschnitt »Atomvolumen«, worin obige Beziehungen hätten erörtert werden können. Doch wird nur der Begriff Atomvolumen definirt und die Regel angegeben, wie man das specifische Gewicht finden könne. Der Abschnitt schliesst: »Ebenso lässt sich aus dem Atomvolumen und dem specifischen Gewicht ein Schluss ziehen auf das Mischungsgewicht eines Körpers«. Die hinzugefügte Atomvolumen-Tabelle enthält einen Druckfehler: Atomvolumen des Chlors 28,88 muss heissen 14,44. Die Atomvolumina der festen Körper wären besser unerwähnt geblieben, denn die vorhandenen Andeutungen geben kein Bild der einschlagenden Verhältnisse, und weshalb fehlen dann die Atomvolumina flüssiger Körper? Auch in der Tabelle über die specifischen Wärmen findet sich ein Druckfehler, abgesehen von Ungenauigkeiten: specifische Wärme der Atimons 0,580 muss heissen 0,508 und zwar ebenso in der Erklärung der Tabelle. Die Valenz wird zweckmässig auf Grund der Aequivalenz erklärt, die Gruppirung enthält jedoch S. 35 merkwürdige Unrichtigkeiten: Aluminium ist dreiwerthig, und während Zeile 6 Eisen richtig zweiwerthig genannt ist, folgt Zeile 18 folgender Passus: »Mehrere Metalle sind ein- und zweiwerthig (welche? d. Ref.) oder ein- und drei-werthig; so ist

*) Beim Quecksilber findet sich Nichts ergänzend darüber erwähnt.

**) Auf den physikalischen Theil der Einleitung (Elektrolyse) mag hier als von untergeordneterem Interesse nicht eingegangen werden.

z. B. das Eisen in dem Eisenchlorür Fe Cl. einwerthig, in dem Eisenchlorid Fe Cl_3. dreiwerthig.«*) Was soll man aber von solchen Nachlässigkeiten sagen wie S. 35: Typus Wasser $\left.\begin{matrix}H\\H\end{matrix}\right\} O_2$, polymerer Wassertypus S. 36:

$$\left.\begin{matrix}H_2\\H_2\end{matrix}\right\} O_4, \qquad \left.\begin{matrix}H_3\\H_3\end{matrix}\right\} O_6,$$

gemischter Typus Wasser-Ammoniak:

$$\left.\begin{matrix}H\\H\\H\\H\\H\end{matrix}\right\} N. \left\{\begin{matrix}O_2\end{matrix}\right. = \left.\begin{matrix}NH_4\\H\end{matrix}\right\} O_2;$$

denn es ist Wasser

$$\left.\begin{matrix}H\\H\end{matrix}\right\} O_2,$$

in welchem 1 H durch NH_4 vertreten ist, während S. 37 sich richtig findet:

$$\left.\begin{matrix}H\\H\end{matrix}\right\} O = \text{Wasser}, \quad \left.\begin{matrix}C_2H_5\\H\end{matrix}\right\} O \text{**) Alkohol},$$

Aether aber wieder $C_4H_{10}O_2 =$

$$\left.\begin{matrix}C_2H_5\\C_2H_5\end{matrix}\right\} O_2, \text{ anstatt } \left.\begin{matrix}C_2H_5\\C_2H_5\end{matrix}\right\} O.$$

Aehnliches findet sich S. 396. Wasser

$$\left.\begin{matrix}H\\H\end{matrix}\right\} O_2 \qquad \left.\begin{matrix}H_2\\H_2\end{matrix}\right\} O_4 \text{ etc.},$$

wo noch der auffällige Satz die durch die Formel:»

$$\left[\left.\begin{matrix}H\\H\end{matrix}\right\} O_2, \quad \left.\begin{matrix}H\\H\\H\end{matrix}\right\} N \text{ etc.}\right]$$

ausgedrückte Menge Substanz in Dampf- oder Gasform erfüllt den vierfachen Raum, welchen die durch O ausgedrückte Menge Sauerstoffgas einnimmt«(!!). Auf den folgenden Seiten geht dieselbe Vermengung weiter, indem jedoch meistens richtig H_2O: Wassertypus gesetzt ist, doch auch hier:

$$C_4H_{10}O_2 = \left.\begin{matrix}C_2H_5\\C_2H_5\end{matrix}\right\} O_2.$$

Die Structurtheorie wird an den allgemein bekannten Zeichnungen klar gemacht. Dann folgt die Elementaranalyse, wo sich wiederum S. 411, in dem Beispiele Weinsäure, zahlreiche Versehen finden. Die Kohlensäure beträgt anstatt 0,546 Gr. 0,6006 Gr. (Es findet sich der Ansatz 44 : 12 = 0,546 : x

*) Beim Eisen ist Eisenchlorür richtig Fe Cl_2 angegeben.
**) O = 16; H = 1 etc.

(x = 0,1638), 4,6 pCt. Wasserstoff, anstatt 4,06 und S. 412 sind die Zahlen vollständig verwechselt.

Es lautet:

$$\frac{2,66}{2,03} = 1,31 \quad \frac{3,99}{2,03} = 1,96.$$

Diese Zahlen 1 : 1,31 und 1,96 stehen in demselben Verhältniss = 4 : 6 : 6 (muss heissen:

$$\frac{4,06}{2,66} = 1,52, \quad \frac{3,99}{2,66} = 1,5.$$

Diese Zahlen 1; 1,52; 1,5 stehen in dem Verhältniss = 4 : 6 : 6).

Auch das Beispiel über Morphium enthält Rechenfehler, die Bestimmung der Dampfdichte ist nicht klar genug gefasst und der letzte Passus: Berechnung der Dichte des Aetherdampfes, entbehrt nicht nur jeder Begründung, sondern enthält auch Druckfehler und besteht in einer merkwürdigen Vermengung alter und neuer Anschauungen:

»Nimmt man für den Kohlenstoff an, 1 Atom desselben entspreche 2 Vol. Dampf und das specifische Gewicht des letzteren sei 0,831, so berechnet sich das theoretische specifische Gewicht des Aetherdampfes zu 2,56 eine Zahl, welche mit der durch den Versuch gefundenen ziemlich übereinstimmt. Die Formel des Aethers ist $C_4 H_{10} O$, folglich:

4 Atom Kohlenstoff entsprechen 8 Vol. Dampf $8 \times 0,831 = 6,648$,
10 » » » 20 » » $20 \times 0,693 = 1,386$,
(muss heissen 0,0693)
1 » » » 2 » » $2 \times 1,108 = 2,21$,
(1,108 besser 1,105) 10,250

Mit dem durch den Versuch gefundenen specifischen Gewichte stimmt die Annahme einer Condensation auf 4 Vol.

$$\frac{10,250}{4} = 2,55.$$

(anstatt der Striche unter Kohlenstoff muss Wasserstoff resp. Sauerstoff geschrieben sein.)

Die Unklarheiten und Druckfehler liegen auf der Hand. Der specielle Theil die Betrachtung der einzelnen Körper ist ganz brauchbar und würde manchfach mit Nutzen verwandt werden können, eine sorgfältige Revision würde jedoch auch hier nicht schaden. Soll also das Buch benutzbar werden, so erscheint eine vollständige Umarbeitung der Einleitung beider Abschnitte geboten, namentlich in Betreff der Begriffe Atom, Molecül und Valenz, der Typen und der Volumverhältnisse.

Berlin. Dr. B. Schwalbe.

Grundriss der Chemie. Ein Leitfaden für den Unterricht in Real- und höheren Bürgerschulen von Dr. A. Schreiber. Zweite verbesserte Auflage. Berlin, Grote'sche Verlagsbuchhandlung. 1873. S. 1—148.

Dies Buch enthält die hauptsächlichsten chemischen Körper, organische und unorganische, in zwei Cursen, die willkürlich von einander getrennt sind, indem die meisten Paragraphen mit einer kurzen Einleitung über den betreffenden Körper beginnen. Es folgt dann das Experiment, Erscheinung, Folgerung. Ob diese Methode für ein Lehrbuch empfehlenswerth, mag dahingestellt sein, sie macht aber dasselbe nur für die eigene Anstalt des Verf. und für Anstalten, wo der Unterricht in ganz ähnlicher Weise und Ausdehnung ertheilt wird, anwendbar.

Berlin. Dr. B. Schwalbe.

Schul-Physik. Bearbeitet von Albert Trappe. Sechste verbesserte und vermehrte Auflage mit 256 in den Text gedruckten Abbildungen. Breslau, Ferdinand Hirt. 1873. S. 1 bis 309.

Dieses Lehrbuch der Physik lässt sich so gut oder schlecht verwerthen wie die grösste Anzahl ähnlicher Lehrbücher. Es wird der gewöhnliche Gang mit Anführung der hauptsächlichsten Erscheinungen befolgt, unter Voraussetzung der gewöhnlichsten mathematischen Kenntnisse, und die Darstellung wird dann und wann durch mehr oder weniger passende Zwischenfragen unterbrochen. Das Buch soll Lehrer und Schüler unterstützen, doch fügt der Verf. hinzu, dass er Lehrer, die ihrer Sache mächtig seien, voraussetze und er durch das Buch nicht den freien Vortrag und die freie Erörterung ersetzt haben wolle. Dem Schüler soll es die Ausarbeitungen ersparen und soll derselbe nur zu repetiren haben, was er in der Schule gelernt. Es setzt dieses voraus, dass man sich überall mit dem Gang und der Auffassung des Verfassers einverstanden erklärt, während gewiss mancher in Bezug auf wissenschaftliche Behandlung des Stoffes davon abweichen wird; auch scheint es nicht gut möglich bei zwei Stunden wöchentlichen Unterrichts und einer oft bis 48 steigenden Schülerzahl und den oft unvollkommenen und unvollständigen Apparaten das Gebiet der Physik in der Classe soweit durchzuarbeiten, dass der Schüler die Sachen dort auch lernt, nicht bloss versteht und auffasst, und er also zu Hause nur ein flüchtiges Durchlesen, sogenannte Repetition, auszuführen hat.

Im Gegentheil sind bei dem ausgedehnten Gebiete der Wissenschaft schriftliche Arbeiten, Exempel und Darstellungen ebenso nothwendig wie eingehende Repetitionen, um bei dem vollständigen Mangel an Vorbildung auch nur einige physikalische Kenntniss und Anschauung dem Schüler beizubringen. — Ueber Vollständigkeit und Auswahl des Stoffes, worüber ja die Meinungen immer aus einander gehen werden, mag nur bemerkt werden, dass

sie im Ganzen befriedigen können, wenn man auch je nach der Neigung des Einzelnen diesen oder jenen Theil mehr oder weniger ausgedehnt wünschte. Wie meistens der Fall, ist auch hier die Mechanik, namentlich die der festen Körper, verhältnissmässig reich bedacht S. 1—106, Wärme etwas spärlich 183—218. Hervorzuheben ist die Beschreibung des Hughes'schen Telegraphen, die sich in Lehrbüchern derart sonst gewöhnlich nicht findet. Als Einzelnheiten, die einer Verbesserung bedürftig sind, mag Folgendes hervorgehoben werden. Molecül ist vollständig falsch definirt und aufgefasst: »Die kleinsten Theilchen, zu welchen man durch mechanische Theilung endlich gelangt, nennt man Massentheilchen oder Molecüle, welche Worte selbstverständlich keinen bestimmten Begriff ausdrücken« (wahrscheinlich für den Verf.!) Der Begriff »Atom« ist demnach auch nicht allzuklar erläutert. Die Grösse der Tropfen hängt nach dem Verf. von dem Zusammenhange der Theilchen ab; das Lagern des Rauches auf einem Tische wird durch Adhäsion erklärt. Die Capillarität ist sehr unvollständig in der Einleitung behandelt; alle luftförmigen Körper haben denselben Ausdehnungscoëfficienten; viele Körper lassen sich in allen 3 Aggregatsformen darstellen, Wasser, Fett, Quecksilber, Blei (sollen dies Beispiele hierfür sein?) etc. . . Doch genug von diesen Mängeln, von denen der erste wohl am stärksten zu rügen ist, da die Definition einen total falschen Begriff giebt, auch dass ungenaue Zahlenangaben, latente Schmelzwärme des Eises 80 Cal. etc. sich vorfinden, mag nur angedeutet sein. — Da kein neuer Standpunct in dem Buche festgehalten, die Darstellung wenig hervorragend und die Menge des Stoffes nicht allzu gross ist, so kann dies Lehrbuch als andern überlegen oder vorzuziehen nicht bezeichnet werden, doch wird sich immerhin der physikalische Theil desselben nicht ohne Nutzen verwerthen lassen. Wünschenswerth ist es jedoch für den Anhang, den chemischen Theil, abgesehen von der Frage nach Berechtigung desselben, der Auswahl des Stoffes, der Form der Darstellung etc., dass derselbe von den sachlichen Unrichtigkeiten, die er enthält, befreit würde.*) So S. 289 die ungenaue Definition von Radical, S. 296:

Mit Salzsäure bildet das Ammoniak den Salmiak. Er wird vom Wasser in grosser Menge aufgenommen und bildet mit diesem ein Hydrat, den sogenannten Salmiakgeist!

Der Salpeter erzeugt sich in der Natur, wenn kalihaltige Pflanzen verwesen (ungenau). — Die ungeheuren Massen von Kohlenstoff, die sich in der Erde als Steinkohle etc. finden, deuten darauf hin, dass die Atmosphäre früher mehr Kohlensäure enthielt (S. 298). —

Bei der Darstellung des Chlor aus Na Cl entsteht saures,

*) Bei dem chemischen Theile werden die älteren Anschauungen zu Grunde gelegt.

schwefelsaures Natron. Chlorsaures Kali explodirt bei Reibung etc. Hierzu kommt noch eine grosse Zahl von Unklarheiten und Ungenauigkeiten, so dass der chemische Anhang ziemlich werthlos erscheint. (S. 284—303).

Berlin. Dr. B. Schwalbe.

10) Handbuch der chemischen Technologie mit besonderer Berücksichtigung der Gewerbestatistik zum Gebrauche bei Vorlesungen an Universitäten, technischen Hoch- und Mittelschulen sowie zum Selbststudium für Ingenieure, Chemiker, Statistiker, Volkswirthe, Verwaltungsbeamte, Apotheker und Gerichtsärzte von Rudolph Wagner; neunte Auflage mit 337 Holzschnitten. Leipzig, Verlag von O. Wigand. 1873. Preis 4 Thlr. [2 Abtheilungen 1—413 und 1—464.]

Schon der Umstand, dass das ziemlich umfangreiche Werk in der neunten Auflage erscheint, zeigt, dass dasselbe einem wirklichen Bedürfnisse entgegenkommt. Es ist dasselbe für jeden Gebildeten bestimmt, der sich mit der chemischen Technologie auch ohne speciell wissenschaftliche Vorbereitung in einer oder der andern Weise zu beschäftigen hat oder dieselbe überhaupt kennen lernen will. Von diesem Standpuncte aus ist daher das Lehrbuch zu beurtheilen. Bei den einzelnen Abtheilungen des Werkes wird daher weder eine erschöpfende noch eine streng wissenschaftliche Darstellung zu fordern sein, sondern stets nur ein allgemeiner Ueberblick der betreffenden Fabrication, in dem keine hauptsächlichen Puncte fehlen. Für den Bergmann ist das über Metallurgie Gegebene ungenügend, für den Seifen- oder Lampenfabricanten sind die betreffenden Fabricationen zu wenig ausführlich dargestellt, es wird der eine diese, der andre jene Specialität in der Fabrication vermissen, dieses oder jenes ungenau dargestellt finden.

Diesen Forderungen soll das Buch nicht Genüge leisten, für Specialstudien sind auch Specialwerke, die betreffenden Originalabhandlungen, Jahresberichte etc. zu Hülfe zu nehmen: dem oben angedeuteten Zwecke hingegen, einen übersichtlichen, möglichst vollständigen Ueberblick über das gesammte Gebiet der chemischen Technologie zu liefern, entspricht das Buch vollständig unter möglichster Berücksichtigung der neuesten Fortschritte in den einzelnen Industriezweigen.

Wünschenswerth wäre dabei eine genauere und vollständigere Litteraturangabe, da sich Notizen dieser Art nur eingestreut finden. An Ausführlichkeit zwischen den Lehrbüchern von Bolley und Knapp und dem kürzeren Abriss des Verfassers und dem Handbuch von Gottlieb stehend, leidet es in einzelnen Fällen, wohl durch das Streben nach Kürze begründet, an Ungenauigkeiten und Unklarheiten, da es die Ausführlichkeit

und Vollständigkeit der ersteren mit der Kürze der letzteren vereinigen soll.

Wie sehr der Verfasser bemüht gewesen ist, alle Theile der chemischen Technologie zu berücksichtigen geht aus der Inhaltsgabe, die hier kurz folgen mag, hervor.

Erste Abtheilung.

Einleitung:

I. Chemische Metallurgie, Legirungen und die Metallpräparate 4—132,

II. Rohstoffe und Producte der chemischen Industrie 133 bis 316:

(Kalisalze, Salpeter, Pulver, Kochsalz, Soda, Schwefel, Chlor, Seife, Alaun etc.),

III. Technik des Glases, der Thonwaaren, des Gypses, Kalkes und Mörtels (317—414.)

Zweite Abtheilung:

IV. Die Pflanzenstoffe und ihre technische Anwendung. 1—188:

(Papier, Stärke, Zucker, Wein, Bier etc.),

V. die Thierstoffe und ihre technische Anwendung. (189 bis 267):

(Gerberei, Leim, Phosphor etc.),

VI. Färberei und Zeugdruck (268—312),

VII. die Leuchtmaterialien und die Beleuchtungsapparate, (313—396).

VIII. Heizung (397—452).

So wird Jeder, der für die grossartige Entwicklung der modernen Industrie Sinn hat, in dem Buche Abschnitte finden, die ihn interessiren, und daher kann das Buch bestens empfohlen werden.

Berlin. Dr. B. Schwalbe.

C. Programmschau.

1) Bericht über die Realschule, I. Ordnung zu Leipzig, 1873. Director Dr. K. Th. Wagner. Inhalt: »Ein Wort zur Entwicklung des Realschulwesens in Sachsen. Von Dr. E. Fr. Alfr. Oertel. — Frequenz: 586 Schüler; 5 bestanden die Reifeprüfung.

2) Die Prager Handels-Akademie von ihrer Gründung bis zur Gegenwart (1856—1873). Gedenkschrift aus Anlass der Wiener Weltausstellung. Prag, bei Heinr. Mercy. 1873. — Inhalt: Gründung, Chronik, Verhältnisse, Lehrkörper, Organisation, Instruction, Statistik etc.

3) Vierter Jahresbericht des Grossherzoglichen Real-Gymnasiums zu Mannheim. 1873. Director Dr. H. Schröder. — Inhalt: 1) Geschichte der Anstalt, 2) Dichtigkeitsmessungen fester Körper, vom Director. Frequenz: 409 Schüler, von denen 13 das Zeugniss für den einjährigen Militärdienst erhielten.

4) Programm der Realschule erster Ordnung zu Goslar. Director Dr. C. Agthe. Inhalt: Ueber den Unterricht in den Sprachen und die Bedeutung der Analyse für denselben; von Hölscher. Frequenz: 251 Schüler. 4 Abiturienten bestanden das Examen.

5) Programm der Realschule zu Neu-Strelitz. Director Dr. E. Ed. Müller. Inhalt: Ein kleiner Beitrag zum Schnellrechnen, vom Director. Frequenz: 100 Schüler (in 3 Classen). Mit dem Zeugnisse der Reife wurde 1 entlassen.

Berlin. Dr. R. Fiege.

D. Journal-Schau.

1. Das Januarheft der »Zeitschrift für das Gymnasialwesen,« enthält von Dr. H. L. Strack in St. Petersburg einen Aufsatz über die russischen Gymnasien, der ein interessantes Seitenstück zu dem ist, welchen das C.-O. von demselben Verfasser über die russischen Realschulen gebracht hat. Ebendaselbst findet sich eine Besprechung des mit gutem Grunde anonym erschienenen Pamphlets »Videant consules,« die von Director Dr. Dietrich in Erfurt geliefert ist und einen grossen Theil der »Behauptungen und Ausführungen« des verkappten Autors »freilich ein Körnlein Wahrheit enthaltend, aber ganz masslos übertreibend« nennt. — Das Februarheft bringt keine das Schulwesen betreffende Abhandlung.

2. Die »Zeitung für das höhere Schulwesen« bietet folgende Abhandlungen: In No. 1, die Mängel der Organisation unserer höheren Lehranstalten und Reform derselben, von Prof. **Gruber** in Stralsund; die Aula für Schulandachten und andere feierliche Acte, von W.; in No. 2, der deutsche Unterricht auf den Gymnasien; in No. 3, Einiges über engliches Schulwesen, von A. Schultheiss; zur Geschichte der höheren Schulen Posen's, von K. A. Schönke; in No. 4, der Unterricht auf den Gymnasien Elsass-Lothringen's, von C. Buss in Mühlhausen im E.; in No. 5, über deutsche Rechtschreibung; Prof. Vogt über die Zulassung der Realschul-Abiturienten zur Universität, von Dr. O. Schneider; in No. 6, die Schulhäuser und Schultische auf der Wiener Weltausstellung, von Dr. Dyrenfurth; in No. 7, das Gedeihen des Stils auf Gymnasien und Realschulen, von H. W. in W.; Protestantische Schulen in Rom, von ?; zur Reform der Ferienordnung auf den höheren Schulen, von ?; die Gymnasien und der Unter-

richt in den neueren Sprachen von Sd.; die Frequenzlisten der Gymnasien und Realschulen I. O. von v. Gruber.

3. Die »Rheinischen Blätter für Erziehung und Unterricht« enthalten im Januarheft 1874 einen sehr lesens- und beachtenswerthen längeren Artikel von Dr. Wichard Lange über die Geraer Versammlung, dem wir, da man uns als Betheiligte der Schönfärberei beschuldigt hat, zu unsrer Rechtfertigung folgende Sätze entlehnen:

»Die erste allgemeine deutsche Realschulmännerversammlung hat am 29. September v. J. zu Gera getagt. Ja, sie hat getagt, nicht genachtet: diesen Herren Collegen ist vollständig aufgegangen, was auf dem Felde ihrer Wirksamkeit, sowie des höheren Schulwesens überhaupt, wünschenswerth, ja nothwendig erscheint. Sie haben scharf ins Auge gefasst die Schäden, an denen dieses Schulwesen krankt, haben nicht allein am Krankenbette die richtige Diagnose gestellt, sondern auch wirksame Medicamente verschrieben, haben nicht nach Art der Selbstsüchtigen mit Schönpflästerchen operirt, sondern die Sonde in die klaffende Wunde beherzt gesenkt und ausschliesslich im Dienste der Sache geredet. Ehre, dem Ehre gebührt! Die Resolutionen grösserer Versammlungen standen neuerdings nicht eben in gutem Rufe — — theils wegen ihrer Unklarheit, theils aber auch wegen der Uebertreibungen, die in ihnen zu Tage traten. Die Beschlüsse der deutschen Realschulmänner athmen Nichts von alle dem; sie erscheinen vielmehr als die gereiften Früchte einer unausgesetzten und continuirlichen Entwickelung, und *die Versammlung ist offenbar zu betrachten als ein Organ, das berufen war dem Zeitbedürfnisse präguanten Ausdruck zu verleihen.*“

4. Von der Zeitschrift: »Aus allen Welttheilen,« illustrirte Monatshefte für Länder und Völkerkunde und verwandte Fächer, Red. Dr. Otto Delitsch, Preis jedes Heftes 8 Sgr., Leipzig, Verlag von Adolph Refelshöfer, ist das Januarheft erschienen. Der Inhalt desselben ist: Bilder aus dem Sächsischen Erzgebirge, von O. Delitsch. — Tivoli, von H. Semper. — Die Kaffeecultur in Ostindien, speciell im Kurgland, von G. Richter. — A. Stübel's Besteigung des Cotopaxi. — Maastricht, Hauptstadt der niederländischen Provinz Limburg. — Ein Besuch bei dem Schech der Abu-Rof-Araber, von E. Marno. — Chihuahua. — Ein Central-Institut für Meteorologie im Deutschen Reiche, von C. H. Schildbach. — Indische Elephanten, von C. Klotz. — Japanische Wracks in amerikanischen Gewässern. — Natur- und Culturbilder aus Südafrika. — 23 Miscellen. Sitzungsberichte geographischer Gesellschaften. Französischer Alpenverein. Recensionen. Mit 7 Holzschnitten und 1 Karte.

Berlin. Dr. M. Strack.

III. Vermischtes.

1) Zu Posen ist am 9. Februar Stadtrath Berger gestorben, welcher die Stadt Posen von 1861—1870 im Abgeordnetenhause vertreten hat und hier der nationalliberalen Fraction angehörte. Berger hat sich viele Verdienste um seine Mitbürger erworben, das grösste und dauerndste aber dadurch, dass er für die Errichtung des neuen Realschulgebäudes 50,000 Thlr. aussetzte und schliesslich die gesammten Kosten des Baues, die sich auf ca. 80,000 Thlr. beliefen, getragen hat.

Ehre dem Andenken dieses Mannes, der seine Zeit verstanden und, über dieselbe hinaus schauend, der früher slavischen Stadt die deutsche Schule, die Schule der Zukunft, geschenkt hat!

Dr. M. Strack.

2) Lesefrüchte.

Wir verkennen nicht das Grosse und Erhabene in der Geschichte der Hellenen: wir geben zu, dass Manches besser war als in unsern Staaten, besser als in dem bis zum Abscheu verderbten römischen Reich, in dem knechtisch niedergebeugten Morgenlande; aber Vieles war auch schlechter als das Unsrige. Nur die Einseitigkeit oder Oberflächlichkeit schaut überall Ideale im Alterthume; die Lobpreisung des Vergangenen und Unzufriedenheit mit der Mitwelt ist häufig bloss in einer Verstimmung des Gemüthes gegründet oder in Selbstsucht, welche die umgebende Gegenwart gering achtet und nur die alten Heroen für würdige Genossen ihrer eingebildeten eigenen Grösse hält. Es giebt Rückseiten, weniger schön als die gewöhnlich herausgekehrten! Betrachtet das Innere des hellenischen Lebens im Staate und in den Familienverhältnissen: ihr werdet selbst in den edelsten Stämmen, zu welchen Athen ohne allen Zweifel gerechnet werden muss, ein tiefes sittliches Verderben bis ins innerste Mark des Volkes eingedrungen finden. Wenn ihre freien Staatsformen und die kleinen, unabhängigen Massen, in welche die Völker zersplittert waren, das Leben tief und mannichfach aufregten, wurden sie zugleich Anlass unzähliger Leidenschaften, Verwirrungen und Bosheiten; und rechnet man die grossen Geister ab, die, in der Tiefe ihres Gemüthes eine Welt einschliessend, sich selbst genug waren, so erkennt man, dass die Menge der Liebe und des Trostes entbehrte, die eine reinere Religion in die Herzen der Menschen gegossen hat. Die Hellenen waren im Glanze der Kunst und in der Blüthe der Freiheit unglücklicher als die Meisten glauben; sie trugen den Keim des Untergangs in sich selbst, und der Baum musste umgehauen

werden, als er faul geworden. Die Bildung grösserer Staatsmassen in Monarchieen, worin den Leidenschaften Einzelner ein geringerer Spielraum vergönnt, eine grössere Festigkeit der Regierungsgrundsätze möglich gemacht uud mehr Sicherheit von Aussen und Ruhe von Innen gegeben ist, erscheint als ein wesentlicher Fortschritt des gebildeten Menschengeschlechts, wenn anders jenes rege Leben des Einzelnen, jene Freisinnigkeit und Grossherzigkeit, jener unversöhnliche Hass gegen Unterdrückung und Knechtschaft und Willkür der Machthaber, die den Hellenen auszeichneten, uns nicht fremd bleiben, sondern mit freudigem Aufschwung sich erheben und befestigen wird. Wenn dieser Stamm verdorrt, wird die Axt auch an seine Wurzel gelegt.

(Böckh, Staatshaushaltung der Athener. Schluss).

Berlin. Dr. H. Beck.

IV. Archiv.

Königreich Preussen.

Gesetz, betreffend die Ablösung der den geistlichen und Schul-Instituten sowie den frommen und milden Stiftungen etc. zustehenden Realberechtigungen. Vom 27. April 1872.

Wir Wilhelm, von Gottes Gnaden König von Preussen etc., verordnen, mit Zustimmung beider Häuser des Landtages Unserer Monarchie, für diejenigen Landestheile, in welchen das Gesetz, betreffend die Ablösung der Reallasten und die Regulirung der gutsherrlichen und bäuerlichen Verhältnisse, vom 2. März 1750 Gültigkeit hat, was folgt:

§ 1. Das Gesetz, betreffend die Ergänzung und Abänderung des Ablösungsgesetzes vom 2. März 1850 bezüglich der Ablösung der den geistlichen und Schul-Instituten sowie den frommen und milden Stiftungen etc. zustehenden Reallasten vom 15. April 1857 (Gesetz-Sammlung S. 363 ff.) wird aufgehoben.

§ 2. Das Gesetz vom 2. März 1850, betreffend die Ablösung der Reallasten und die Regulirung der gutsherrlichen und bäuerlichen Verhältnisse (Gesetz-Sammlung S. 77 ff.), kommt fortan auch in Ansehung derjenigen Berechtigungen, welche Kirchen, Pfarren, Küstereien, sonstigen geistlichen Instituten, kirchlichen Beamten, öffentlichen Schulen und deren Lehrern, höheren Unterrichts- und Erziehungs-Anstalten, frommen und milden Stiftungen oder Wohlthätigkeits-Anstalten sowie den zur Unterhaltung aller vorgedachten Anstalten bestimmten Fonds zustehen, mit nachfolgenden Bestimmungen zur Anwendung.

§ 3. Alle im § 2 bezeichneten Realberechtigungen sind, soweit sie nicht bereits in feste Geldrente verwandelt worden, auf den Antrag sowohl des Berechtigten als des Verpflichteten nach den Grundsätzen des Ablösungsgesetzes vom 2. März 1850 auf ihren jährlichen Geldwerth zu berechnen und demnächst unter Anwendung der in den §§ 19 bis 25 a. a. O. bestimmten Preise in eine Roggenrente zu verwandeln. Der im §§ 26 a. a. O. angeordnete Abzug von 5 pCt. wegen der geringeren Beschaffen-

heit der Getreideabgabe im Verhältniss zum marktgängigen Getreide, bleibt dabei ausgeschlossen. Die Roggenrente ist in Gelde nach dem jährlichen nach Massgabe der §§ 20, 21 und 23 bis einschliesslich 25 a. a. O. ermittelten Marktpreise abzuführen.

§ 4. Die nach § 3 ermittelten sowie die schon rechtsverbindlich feststehenden Renten (§§ 3 bis 6 des Gesetzes vom 15. April 1857) können auf den Antrag des Berechtigten wie des Verpflichteten abgelöst werden.

Zu diesem Behufe wird der jährliche Geldwerth der Roggenrenten nach dem Durchschnitte der bei der Abführung massgebenden Marktpreise berechnet. Bei Ermittelung dieses Durchschnittes werden die Preise der letzten vier und zwanzig Jahre vor Anbringung des Ablösungantrages mit Weglassung der beiden theuersten und der beiden wohlfeilsten zu Grunde gelegt.

§ 5. Der nach § 4 festgestellte Jahreswerth der Reallasten wird: a) wenn der Antrag von dem Verpflichteten ausgeht, zum 25fachen Betrage, b) wenn der Antrag von dem Berechtigten ausgeht, zum 22⅔fachen Betrage durch Kapital abgelöst.

Die Abfindung erfolgt durch die Vermittelung der Rentenbanken. Dem Verpflichteten steht jedoch frei, baar zum 25fachen, beziehungsweise zum 22⅔fachen Betrage abzulösen.

§ 6. Bei der Ablösung durch Baarzahlung ist der Verpflichtete befugt das Kapital in vier aufeinander folgenden einjährigen Terminen, von dem Ablaufe der Kündigungsfrist an gerechnet, zu gleichen Theilen abzutragen. Doch ist der Berechtigte nur solche Theilzahlungen anzunehmen verbunden, die mindestens 100 Thlr. betragen. Der jedesmalige Rückstand ist mit 4 pCt. jährlich zu verzinsen.

§ 7. Für die Vermittelung der Rentenbank ist das Gesetz vom 2. März 1859 (Gesetz-Samml. S. 112 ff.) massgebend. Dabei bleiben aber diejenigen Bestimmungen, welche eine Tilgungsperiode von 41 1/12 Jahren voraussetzen, ohne Anwendung, und ausserdem treten nachfolgende Abänderungen des Rentenbankgesetzes ein:

1) Der Berechtigte erhält den nach § 5 berechneten Betrag in Rentenbriefen nach deren Nennwerthe und, soweit dies durch solche nicht vollständig geschehen kann, oder es von der Verwaltung der Rentenbank vorgezogen wird, in baarem Gelde.

2) Der Besitzer des pflichtigen Grundstückes hat vom Zeitpuncte der Rentenübernahme und während der Tilgungsperiode von 56 1/12 Jahren an die Rentenbank eine Jahresrente zu entrichten, welche 4½ vom Hundert der an den Berechtigten zu gewährenden Abfindung beträgt; Rententheile unter einem vollen Silbergroschen werden von der Rentenbank nicht übernommen, vielmehr wird der 25- oder 22⅔fache Betrag derselben, je nachdem die Abfindung gemäss § 5a. oder 5b. erfolgt, von dem Besitzer des verpffichteten Grundstückes unmittelbar an den Berechtigten gezahlt.

3) Die Ueberweisung von Abgabenrückständen auf die Rentenbank nach Vorschrift des § 99 des Ablösungsgesetzes vom 2. März 1850 ist unzulässig.

§ 8. Die nach dem Gesetze vom 26. April 1858 (Gesetz-Samml. S. 273) erfolgte Schliessung der Rentenbanken steht der Ausführung des gegenwärtigen Gesetzes nicht im Wege. Jedoch findet die Vermittelung der Rentenbanken nur bei denjenigen Capitalablösungen statt, welche bei

der zuständigen Auseinandersetzungsbehörde bis zum 31. December 1873 beantragt werden. Für den Berechtigten geht mit Ablauf dieser Frist die Befugniss auf Capitalablösung anzutragen, mit Ausnahme des im folgenden Paragraphen gedachten Falles überhaupt verloren.

§ 9. Bei der Zerstückelung von Grundstücken sind die Berechtigten zu fordern befugt, dass ihre Geld- und Roggenrenten, welche nach der Vertheilung unter 4 Thlr., beziehungsweise 2 Neuscheffel Roggen, betragen, durch Erlegen des 25fachen Baarbetrages abgelöst werden. Zu diesem Behufe wird der Jahreswerth der Rente auf die im § 3 angegebene Weise berechnet.

§ 10. Die Provocation auf Umwandlung (§ 3) oder Ablösung (§ 4) Seitens des Berechtigten muss sich mit Ausnahme des im § 9 gedachten Falles stets auf alle Reallasten erstrecken, welche für ihn auf den Grundstücken desselben Gemeindeverbandes haften. Sind mit dem Provocaten Grundbesitzer einer anderen Gemeinde zum Natural-Fruchtzehnten oder zu Diensten gemeinschaftlich verpflichtet, so muss der Berechtigte seine Provocation zugleich auch gegen die Grundbesitzer dieser Gemeinde hinsichtlich aller auf deren Grundstücken für ihn haftenden Reallasten richten.

Die Provocation auf Umwandlung der Ablösung Seitens des Verpflichteten muss sich auf sämmtliche, seinen Grundstücken gegen alle im § 2 bezeichnete Berechtigte obliegende Reallasten erstrecken. Die Zurücknahme einer angebrachten Provocation ist unzulässig.

§ 11. In allen Auseinandersetzungs-Angelegenheiten (Gemeinheitstheilungen, Ablösungen und Regulirungen der gutsherrlichen und bäuerlichen Verhältnisse) steht die Vertretung und Wahrnehmung der Rechte der im § 2 gedachten Berechtigten den betreffenden ordentlichen Behörden zu.

§ 12. Sind vor Verkündigung des gegenwärtigen Gesetzes Festsetzungen, welche mit demselben nicht im Einklange stehen, bereits auf rechtsverbindliche Weise zu Stande gekommen, so behält es bei denselben sein Bewenden.

Ueber die Befugniss auf Verwandlung der Reallasten in eine Roggenrente oder auf vollständige Ablösung anzutragen entscheiden jedoch nicht jene Festsetzungen, sondern die Bestimmungen dieses Gesetzes.

Urkundlich unter Unserer Höchsteigenhändigen Unterschrift und beigedrucktem Königlichen Insiegel.

Gegeben, Berlin, den 27. April 1872.

(L. S.) Wilhelm.

Fürst v. Bismarck. Graf v. Roon. Graf v. Itzenplitz. v. Selchow. Graf zu Eulenburg. Camphausen. Falk.

Verfügung der Königl. Regierung zu Coblenz, betreffend das Verbot des Beitrittes zum „Verein deutscher Katholiken."

Coblenz, den 5. September 1872.

Der in Mainz zusammengetretene sogenannte Verein der deutschen Katholiken hat unterm 8. Juli d. J. durch einen auch im hiesigen Bezirk verbreiteten Aufruf seine Statuten veröffentlicht und sich gleichzeitig über

seine Tendenzen ausgesprochen. Zu einem directen Einschreiten gegen die Thätigkeit des Vereines liegt für uns trotz der offen ausgesprochenen feindseligen Gesinnungen gegen die Staatsregierung vorläufig ein Anlass nicht vor; nachdem aber auch an öffentliche Beamte und Schulinspectoren die Aufforderung ergangen ist dem Mainzer Vereine beizutreten, sehen wir uns veranlasst hierdurch auszusprechen, dass die von dem Vereine kundgegebenen Tendenzen und die Art und Weise, wie derselbe gegen die von des Kaisers Majestät sanctionirten Gesetze auftritt, unvereinbar erscheinen mit der Stellung, welche die Königlichen Beamten und die mit der Schulaufsicht betrauten Personen einnehmen. Beamte und Kreis- oder Local-Schulinspectoren, welche dem Vereine trotzdem beitreten oder für denselben agitiren, werden sich die Disciplinarmassregeln, welche ein solches Benehmen zur Folge haben würde, selbst beizumessen haben. Indem wir Ihnen aufgeben diesen, auch den Herren Kreisschulinspectoren mitgetheilten Erlass zur Kenntnissnahme der betreffenden Beamten zu bringen, erwarten wir sofortige Anzeigen über etwa vorkommende Ausschreitungen.

Königliche Regierung.

Königreich Preussen.

Ministerial-Verfügung, betreffend die Besoldung der Directoren an den Gymnasien und Realschulen I. O. etc. Vom 3. Juni 1872.

Berlin, den 3. Juni 1872.

Im Verfolg der Verfügung vom 10. v. M. eröffne ich dem Königlichen Provinzial-Schulcollegium, dass nach den thatsächlichen Resultaten der Anciennitätslisten der vom Staate unmittelbar und allein zu unterhaltenden Gymnasien etc. und Realschulen I. Ordnung bei Berechnung der zur Erfüllung des Normal-Etats bei den nicht vom Staate allein sowie bei den von Communen, von Stiftungen u. s. w. zu unterhaltenden Gymnasien etc. und Realschulen I. Ordnung erforderlichen Besoldungs-Summen für die Directoren dieser Anstalten folgende Gehaltssätze auszubringen sind:

A. in den Städten mit mehr als 50,000 Civil-Einwohnern 1) bei einer Dienstzeit von weniger als fünf Jahren 1700 Thlr.; 2) bei einer Dienstzeit zon fünf und mehr, aber weniger als zehn Jahren 1800 Thlr.; 3) bei einer Dienstzeit von zehn und mehr, aber weniger als 15 Dienstjahren 1900 Thlr; 4) bei einer Dienstzeit von fünfzehn Jahren und darüber 2000 Thlr.;

B. in allen Orten mit 50,000 und weniger Civileinwohnern: 1) bei einer Dienstzeit von weniger als fünf Jahren 1500 Thlr.; 2) bei einer Dienstzeit von fünf und mehr, aber weniger als zehn Jahren 1600 Thlr.; 3) bei einer Dienstzeit von zehn und mehr, aber weniger als fünfzehn Jahren 1700 Thlr.; bei fünfzehn Dienstjahren und darüber 1800 Thaler.

Die hier in Betracht kommende Dienstzeit rechnet vom Datum des Allerhöchsten Erlasses oder des Ministerial-Rescripts ab, wodurch die Beförderung des Betheiligten zum Director eines Gymnasiums oder einer den Gymnasien gleichstehenden höheren Unterrichtsanstalt, resp. einer

Realschule I. Ordnung, genehmigt worden ist. Bei ehemaligen Progymnasien, höheren Bürgerschulen, Realschulen II. Ordnung etc., welche inzwischen zu Gymnasien oder Realschulen I. Ordnung sich fortentwickelt haben und deren jetzige Directoren aus Rectoren oder Dirigenten etc. der ehemaligen Progymnasien, höheren Bürgerschulen, Realschulen II. Ordnung etc. mit der Entwickelung dieser Anstalten ohne specielle Ernennung oder Bestätigung Directoren von Gymnasien oder Realschulen I. Ordnung geworden sind, beginnt die hier zur Berechnung kommende Dienstzeit vom Datum des Ministerial-Rescripts ab, durch welches die betreffende Anstalt als Gymnasium oder Realschule I. Ordnung anerkannt worden ist.

In den Berichten ist das Datum der resp. Allerhöchsten Erlasse oder Ministerial-Rescripte jedesmal anzugeben, und wenn etwa der Betheiligte nach seiner ersten Beförderung zum Director eines Gymnasiums oder einer Realschule I. Ordnung ernannt worden ist oder die Stelle freiwillig gewechselt hat, auch hierüber das Nöthige kurz anzuführen.

Der Minister der geistlichen etc. Angelegenheiten.
In Vertretung: Dr. Achenbach.

An
sämmtliche Königliche Provinzial-Schulcollegien.
U. 18,139.

Deutsches Reich.

Gesetz, betreffend den Orden der Gesellschaft Jesu. Vom 4. Juli 1872.

Wir Wilhelm, von Gottes Gnaden Deutscher Kaiser, König von Preussen etc., verordnen im Namen des Deutschen Reichs, nach erfolgter Zustimmung des Bundesrathes und des Reichtages, was folgt:

§. 1. Der Orden der Gesellschaft Jesu und die ihm verwandten Orden und ordensähnlichen Congregationen sind vom Gebiet des Deutschen Reichs ausgeschlossen.

Die Errichtung von Niederlassungen derselben ist untersagt. Die zur Zeit bestehenden Niederlassungen sind binnen einer vom Bundesrath zu bestimmenden Frist, welche sechs Monate nicht übersteigen darf, aufzulösen.

§. 2. Die Angehörigen des Ordens der Gesellschaft Jesu oder der ihm verwandten Orden oder ordensähnlichen Congregationen können, wenn sie Ausländer sind, aus dem Bundesgebiet ausgewiesen werden; wenn sie Inländer sind, kann ihnen der Aufenthalt in bestimmten Bezirken oder Orten versagt oder angewiesen werden.

§. 3. Die zur Ausführung und zur Sicherstellung des Vollzugs dieses Gesetzes erforderlichen Anordnungen werden vom Bundesrathe erlassen.

Urkundlich unter Unserer Höchsteigenhändigen Unterschrift und beigedrucktem Kaiserlichen Insiegel.

Gegeben Bad Ems, den 4. Juli 1872.

(L. S.) Wilhelm.
Fürst von Bismarck.

Auf Grund der Bestimmung im §. 3 des Gesetzes, betreffend den Orden der Gesellschaft Jesu, vom 4. d. M. (Reichs-Gesetzblatt S. 253) hat der Bundesrath beschlossen:

1) Da der Orden der Gesellschaft Jesu vom Deutschen Reiche ausgeschlossen ist, so ist den Angehörigen dieses Ordens die Ausübung einer Ordensthätigkeit, insbesondere in Kirche und Schule, sowie die Abhaltung von Missionen nicht zu gestatten.
2) Niederlassungen des Ordens der Gesellschaft Jesu sind spätestens binnen sechs Monaten, vom Tage der Wirksamkeit des Gesetzes an, aufzulösen.
3) Die zur Vollziehung des Gesetzes in den einzelnen Fällen zu treffenden Anordnungen werden von den Landespolizeibehörden verfügt.

Berlin, den 5. Juli 1872.

Der Reichskanzler.

In Vertretung: Delbrück.

V. Schulnachrichten.

1. Der von der Realschulmännerversammlung zu Gera erwählte Ausschuss hat am 30. December v. J. zu Braunschweig eine Berathung gehalten, in Folge deren an die Directoren sämmtlicher Real- und höheren Bürgerschulen Deutschland's ein Circular ergangen ist, das wir, weil es verschiedenen Lehrer-Collegien bis heute nicht bekannt geworden ist, hier nochmals abdrucken:

Hochgeehrter Herr College! Auf dem Gebiete des Schulwesens, und namentlich auf dem des höheren, ist eine Zeit der Reform eingetreten. In verschiedenen deutschen Staaten wird eine neue Unterrichtsgesetzgebung vorbereitet, treten neue Schulorganisationen ins Leben. Auch die Reichsgewalt wird nicht umhin können bald schon eine gesetzliche Regelung des Rechtes zum einjährigen Dienst ins Auge zu fassen.

Unter solchen Umständen handelt es sich für die Schulen darum ihre Interessen zu vertreten. Es müssen die Ansichten des Publicums geklärt, Vorurtheile zerstreut, es muss auf die gesetzgebenden Gewalten eingewirkt werden.

Hierzu aber ist Geld erforderlich. Der Druck und die Versendung von Circularen, Eingaben, Denkschriften verursacht nicht unbedeutende Kosten; auch sind Auslagen des unterzeichneten Ausschusses zu decken, welchen die Geraer Versammlung mit der Geschäftsführung betraut hat.

Nachdem daher schon in Gera auf die Nothwendigkeit einer Sammlung von Geldmitteln hingewiesen ist, wenden wir uns nunmehr an die Collegen mit der Aufforderung solche Geldmittel zusammenzubringen.

Es sind freiwillige Beiträge, um die wir ersuchen. Wenn alle Lehrer, welche für eine Reform des höheren Schulwesens sich interessiren, durchschnittlich je einen Thaler beitragen, so sind die Mittel zur Bestreitung der dringendsten Ausgaben vorhanden. Wir hoffen jedoch, dass, wie es früher bereits in Rheinland-Westfalen geschehen ist, auch Freunde jener Reform, welche nicht dem Lehrerstande angehören, gern die Sammlung durch ihre Beiträge vermehren werden. Ueber die Verwendung der Gelder wird der Ausschuss in der nächsten, um Michaelis

l. J. in Braunschweig absuhaltenden Realschulmänner-Versammlung Rechnung legen.

Sie, hochgeehrter Herr College, bitten wir nun, dieses Circular zur Kenntniss Ihres Lehrer-Collegiums bringen und entweder selbst Sich der Sammlung innerhalb des letzteren wie auch überhaupt in Ihrem Wirkungskreise unterziehen oder ein Mitglied Ihres Lehrer-Collegiums dazu veranlassen, die gesammelten Beiträge aber recht bald an den unterzeichneten Geschäftsführer des Ausschusses Prorector Dr. Strack in Berlin (S. W. Kochstrasse 66) einsenden zu wollen.

Braunschweig, den 30. December 1873.

Der Ausschuss der Realschulmänner-Versammlung. Der Vorsitzende: Ostendorf, Director der Realschule zu Düsseldorf. Der Geschäftsführer: Dr. Strack, Professor und Prorector der Königl. Realschule zu Berlin. Dr. Friedländer, Director der Realschule des Johanneums zu Hamburg. Giesel, Director der Realschule zu Leipzig. Dr. Krumme, Director der Realschule zu Remscheid.

2. **Hersfeld.** Durch Verfügung des Herrn Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten vom 29. v. M. ist in Anerkennung der bisherigen Thätigkeit der höheren Bürgerschule dahier, dieselbe als eine zur Kategorie der im § 154. 2 d der Militär-Ersatz-Instruction erwähnten höheren Schulanstalten gehörige erhoben worden, d. h. die Schüler der obersten Classe derselben (Secunda) erlangen nunmehr, wenn sie mindestens ein Jahr der Secunda angehört, an allen Unterrichts-Gegenständen Theil genommen, sich das Pensum der Unter-Secunda gut angeeignet und sich gut betragen haben, auf Grund der von der Lehrer-Conferenz hierüber ausgestellten Zeugnisse, gleich den Schülern der Realschulen erster Ordnung und Gymnasien, die Berechtigung zum einjährig freiwilligen Militärdienste ohne persönliche Gestellung vor der Prüfungs-Commission.

3. Die Unterrichts-Commission des Abgeordnetenhauses hat in ihrer Sitzung vom 2. Februar d. J. mit 9 gegen 5 Stimmen den Antrag des Referenten angenommen und beantragt daher:

»Das Haus der Abgeordneten wolle beschliessen *die Petition II. N. 235 etc. der Königl. Staatsregierung zur Berücksichtigung zu überweisen mit der Aufforderung alle pro facultate docendi geprüften, an höheren Lehranstalten definitiv angestellten Lehrer in die Abtheilung III. des Tarifs des Gesetzes betreffend die Gewährung von Wohnungsgeldzuschüssen einzureihen.*«

Die Veröffentlichung des hierzugehörenden von dem Abgeordneten Dr. Witte verfassten und durch einen verehrten Collegen im Abgeordnetenhause uns gütigst mitgetheilten Berichtes behalten wir uns für das »Archiv« in der nächsten Numer unsres Blattes vor. Red.

4. Auf Grund des § 1 des Regulativs für die höheren Lehranstalten in Elsass-Lothringen vom 10. Juli 1873 hat der Oberpräsident daselbst unter dem 13. Febr. verordnet, dass die bisher Collegien (colléges) genannten höheren städtischen Schulen der nachstehend aufgeführten Orte von jetzt ab, wie folgt, zu bezeichnen sind:

1. In Barr: Realschule.
2. in Bischweiler: Realprogymnasium,
3. in Buchsweiler: Gymnasium,
4. in Hagenau: Gymnasium,
5. in Schlettstadt: Realprogymnasium,
6. in Wasselnheim: Realschule,
7. in Weissenburg: Progymnasium,
8. in Zabern: Progymnasium,
9. in Gebweiler: Progymnasium,
10. in Markirch: Realprogymnasium,
11. in Mühlhausen: Gymnasium,
12. in Münster: Realschule,

13. in Thann: Realprogymnasium,
14. in Forbach: Realschule,
15. in Saarburg: Progymnasium,
16. in Saargemünd: Gymnasium.

VI. Personalnachrichten.

1. Der Lehrer an der höheren Bürgerschule zu Northeim, Dr. Wilhelm Hess, ist zum ordentl. Lehrer an der Königl. polytechnischen Schule zu Hannover ernannt worden.
2. Der Oberlehrer an der Sophienrealschule zu Berlin, Dr. Oscar Jaenicke, ist am 6. Febr. d. J. gestorben.
3. An der R.-S. zu Essen ist die Beförderung des ordentl. Lehrers Dr. Deussen zum Oberlehrer genehmigt worden.
4. Der ordentl. Lehrer Dr. Wilhelm Cramer an der R.-S. I. O. zu Mühlheim a. d. Ruhr ist zum ordentl. Lehrer am Collegium zu Barr ernannt worden.
5. Der ordentl. Lehrer Ferd. Schmidt am Realgymnasium zu Wiesbaden ist zum Oberlehrer befördert worden.
6. Der Lehrer Carl Haupt ist an der Gewerbeschule zu Brieg angestellt worden.
7. An der R.-S. II. O. zu Magdeburg ist die Beförderung des ordentl. Lehrers Dr. Gerlach zum Oberlehrer genehmigt worden.
8. Director Bertram an der Sophienrealschule zu Berlin ist zum zweiten Stadtschulrath erwählt worden.

Vacanzen an Realschulen und verwandten Anstalten:

1. Magdeburg, höhere Gewerbeschule; neuere Sprachen; zur Zeit 950 Thlr.
2. Ebendaselbst; Geschichte und Geographie; jetzt 650, übers Jahr 800 Thlr.
3. Altona, R.-S., Naturwissenschaften; 1150 Thlr.
4. Ebendaselbst, neuere Sprachen und Religion, oder Gesch. u. Geogr., mindestens für die Mittelclassen; 700—850 Thlr.
5. Grabow in Mecklenb., R.-S., neuere Sprachen; 700 Thlr.
6. Brandenburg a. H., Saldern'sche R.-S. I. O.; beschr. Naturwissenschaften; 800 Thlr.
7. M. Gladbach, höhere Bürgerschule; Philologie oder Theologie; 600 Thlr.
8. Iserlohn, R.-S. I. O.; wissenschaftlicher Hülfslehrer, Sprachen oder Mathematik und Naturwissenschaften für mittlere Classen; 600 Thaler
9. Halberstadt, Prov.-Gewerbeschule; 1) Französisch, Englisch, Geschichte und 2) Deutsch, Geographie, prakt. Rechnen, Comptoirwissenschaften; 700—1000 Thlr.
10. Braunschweig, höhere Bürgerschule; Turnen und Zeichnen; 400 Thaler.
11. Brieg, Königl. Gewerbeschule, neuere Sprachen; 800 Thlr.
12. Stettin, Friedr.-Wilh.-Schule, R.-S. I. O., Philologie; 600 Thlr.

Verantwortlicher Redacteur: Professor Dr. Max Strack.
Verlag von Otto Gülker & Cie. in Berlin.
Druck von Carl Jahncke (Franz Jahncke) in Berlin.

Central-Organ

für die

Interessen des Realschulwesens.

II. Jahrgang. 1874. April.

Erscheint in Monatsheften zu 4—5 Bogen. — Preis des Jahrganges 5 Thlr. 10 Sgr.
Beiträge werden an die Adresse der Redaction, Berlin S. W. (66 Kochstrasse), erbeten.
Nicht-Aufgenommenes folgt innerhalb 4 Wochen zurück.

I. Abhandlungen.

1. Die gesetzliche Regelung des Rechts zum einjährig freiwilligen Militärdienste.

Vom Director Dr. K. Friedländer in Hamburg.*)

Von keiner Seite wird bestritten werden, dass auf die Entwickelung des höheren Schulwesens in Deutschland kein Umstand energischer eingewirkt hat als die Einführung der Berechtigung zum einjährigen Freiwilligendienst. Naturgemäss hat sich diese Einwirkung in Preussen am längsten bewährt. Die verhältnissmässig hohen Forderungen, für deren Erfüllung dieses Recht gewissermassen als eine Prämie verliehen wurde, bildeten einen Theil der strengen Zucht, in welche der preussische Staat unter der starken Leitung seiner hohenzollernschen Herrscher und seines straffen Beamtenthums die Bürger genommen, und welche hauptsächlich dazu beigetragen hat, dass die höhere Bildung bei den Preussen am weitesten ins Volk gedrungen ist. Seit 1866 ist diese Einrichtung dann auch auf das übrige Deutschland ausgedehnt worden und hat eine Aera lebhaftesten Eifers für die Gründung von neuen Schulen auch in den anderen Staaten herbeigeführt. Sicherlich sind dabei viele Fehler gemacht, so manche Schädigungen des Schulwesens vorgekommen. So muss namentlich gegen viele Gemeinden der Vorwurf erhoben werden, dass sie die Ausbildung der eigentlichen Volksschule um der höheren Schule willen vernachlässigt haben. Aber im Grossen und Gan-

*) Mit Erlaubniss des Hrn. Verlegers aus der Wochenschrift »Im neuen Reich«, Jahrgang 1874, No. 8. entlehnt. Red.

zen erkennt man den Gewinn, welcher der Gesammtbildung unseres Volkes durch die Anknüpfung jenes Rechts an die Verlängerung des Schulbesuchs zugeführt worden ist, allgemein an, und wir glauben sagen zu dürfen, dass kaum von irgend einer Seite, die socialistische ausgenommen, an eine Aufhebung dieses Rechts gedacht wird. In der That ist dasselbe so wichtig geworden, dass eine Regelung des höheren Schulwesens nicht mehr möglich ist, ohne diesen Factor mit in Rechnung zu ziehen.

Vermöge des Zusammenhanges mit der Wehrpflicht ist derjenige Theil des deutschen Schulwesens, welcher durch das Freiwilligenrecht berührt wird, unzweifelhaft der Competenz der Reichsbehörden unterworfen. Das Verlangen unserer Zeit nach gleichem Recht ist auf diesem Gebiete wie auf jedem anderen durchaus natürlich. Dem gegenwärtigem Reichstage ist bekanntlich der Entwurf eines Reichsmilitärgesetzes vorgelegt worden. Wir halten diese Gelegenheit für passend, eine gesetzliche Regelung des Freiwilligendienstes herbeizuführen. Diesem Zwecke dienen die folgenden Bemerkungen.

Unter allen Pflichten und Sorgen müssen dem Deutschen im neuen Reiche natürlich diejenigen obenan stehen, die er dem Vaterlande schuldet. Alles, was zu dessen Sicherheit nothwendig ist, muss ohne Weigern geleistet werden. Aber wenn dem Einzelnen die schöne und schwere Pflicht des Heeresdienstes auferlegt werden muss, so soll man deswegen nicht ohne zwingende Noth den Gang seiner Ausbildung reglementiren, und wohl sehe man sich vor, dass man dem Schulwesen die Freiheit seiner Gestaltung nicht verkümmere. Das Freiwilligenrecht hat aber eine unnöthige Reglementirung des höheren Schulwesens lange Zeit und in vielen deutschen Staaten herbeigeführt und so auf die Entwickelung desselben zum Theil einen schädlichen Einfluss ausgeübt. Es gilt nun dahin zu streben, dass fortan gleiches Recht auch in dieser Beziehung durch das ganze deutsche Reich walte, dass unter sorgfältiger Wahrung aller der bedeutenden Vortheile, welche der Freiwilligendienst durch seine Einwirkung auf die Verlängerung des Schulbesuches in Zukunft in immer grösserem Masse der Entwickelung der geistigen und sittlichen Kraft im deutschen Volke bringen soll, die schädlichen Einwirkungen möglichst beseitigt werden, ganz besonders endlich, dass das deutsche Schulwesen, ungehindert durch dieses Recht, diejenige Gestaltung suchen und — wir hoffen zu Gott — endlich finden kann,

welche den Bedürfnissen unseres Volkes sowie den grossen Culturaufgaben der Gegenwart am besten entspricht.

Zunächst dürften einige Worte über die Bedeutung des in Rede stehenden Rechts nicht überflüssig sein. Der Erfordernisse zur Erlangung desselben sind zwei: nämlich ein gewisser Grad von Bildung und ein gewisser Grad von Wohlhabenheit, da ja die Freiwilligen bekanntlich ihre militärische Ausstattung auf eigene Kosten anschaffen und während der ganzen Dienstzeit — wenigstens im Frieden — aus eigener Tasche leben müssen. Wir glauben, dass durch die Verbindung dieser beiden Erfordernisse Unklarheit in die ganze Sache gekommen ist, und wünschen daher, es wäre möglich, das letztere in Zukunft ganz fallen zu lassen. Es scheint uns in der That nicht gerechtfertigt die grossen Nachtheile, welche der Aermere dem Reichen gegenüber bei der Ausbildung seiner Söhne hat, in so hohem Grade zu verstärken, wie es durch diese Bestimmung geschieht. Wir wünschen lebhaft das Recht zum einjährigen Freiwilligendienst ohne Verdunkelung seines Zweckes als eine Prämie dargestellt zu sehen, welche für die Verlängerung des Schulbesuches und für energisches Lernen gewährt wird. Wenn Jemand an dem Wort Prämie vielleicht Anstoss nehmen will, so mag erwogen werden, dass die Verlängerung des Schulbesuchs über das gesetzlich verpflichtete Alter hinaus auch als eine Compensation für die Verkürzung der Dienstzeit betrachtet werden soll.

Denn jedenfalls ist doch das Freiwilligenrecht — und das hervorzuheben ist für unsern gegenwärtigen Zweck am wichtigsten — von dem bedeutendsten Einfluss auf die Ausbildung des jungen Menschen für seinen Beruf und so für sein ganzes Leben. Man vergesse nicht, dass das Alter der Militärpflichtigkeit auch das beste und werthvollste Alter für jegliches Lernen ist. Das Recht ist also für den Einzelnen um so wichtiger, je schwieriger die Ausbildung für seinen Beruf ist. Und so ist dieser Umstand der Hauptgrund, aus welchem für gewisse gesellschaftliche Kreise und gewisse Berufsarten die Berechtigung zum einjährigen Militärdienst geradezu eine nothwendige Bedingung geworden ist. Jenes Recht ist für die Gesammtheit um so wichtiger, da es im engsten Zusammenhange mit der Vorbildung steht, welche der grossen Masse des Nachwuchses für die Intelligenz des deutschen Bürgerstandes gegeben wird. Auf diesem beruht am meisten die Hoffnung des Vaterlandes; ihm die sorgfältigste Beachtung zu

schenken wird jedem Einsichtigen als dringendstes Gebot erscheinen. Der gegenwärtige Zustand des höheren Bürgerschulwesens kann nicht befriedigen, wenn auch schon in den letzten Jahren eine Wendung zum Bessern eingetreten ist. Dies ist daher der Hauptpunct, auf welchen wir die Aufmerksamkeit unserer Leser zu lenken wünschen.

Schon bei früheren Gelegenheiten ist in diesen Blättern darauf hingewiesen worden, dass der Verfasser der preussischen Unterrichts- und Prüfungsordnung für Realschulen und höhere Bürgerschulen vom 6. October 1859 sich zwar sehr grosse Verdienste um die Förderung des wissenschaftlichen Strebens auf den Realschulen erworben, aber die höhere Bürgerschule in ihrer Entwickelung gehemmt hat, und dass die gegenwärtige höhere Bürgerschule in Preussen, die Realschule I. Ordnung ohne Prima, unmöglich als die zweckmässigste Vorbildung für das bürgerliche Leben betrachtet werden kann. Diese Ansicht ist in neuerer Zeit immer allgemeiner geworden, und so weit die Meinungen heutzutage auch über die zweckmässigste Gestaltung des höheren Schulwesens in Deutschland sonst aus einander gehen mögen, so herrscht darüber ziemliche Einstimmigkeit in der pädagogischen Welt, dass für den Bürgerstand, der seinen Söhnen beim Abgange von der Schule auch das Freiwilligenrecht gewinnen will, die lateinlose Schule, welche ihre Abiturienten etwa mit dem vollendeten 16. Lebensjahre entlässt, am meisten geeignet ist. Dies ist sogar auf den Berliner Octoberconferenzen, die gerade nicht reich gewesen zu sein scheinen an gemeinsamen Anschauungen, deutlich zu Tage getreten. Von diesen Schularten hat in den 40er und 50er Jahren eine ziemlich grosse Zahl in Deutschland bestanden, dann waren sie zum grossen Theil durch die Einwirkung der preussischen Unterrichtsordnung bis auf wenige verschwunden. Jetzt werden sie wieder als die zweckmässigste Vorbildung für den Bürgerstand fast einstimmig empfohlen. Dieser Thatsache gegenüber wird man schwerlich in Abrede stellen können, dass inzwischen in mehreren deutschen Staaten eine grosse Zahl von jungen Leuten in einen Bildungsweg gezwängt worden ist, der für ihre künftige Laufbahn ungeeignet war, und dass die Klärung der Ansichten im Bürgerthume über die zweckmässigste und den Verhältnissen unserer Zeit angemessenste Entwickelung des Schulwesens durch Staatsbehörden gehindert worden ist. Gewiss können wir diesen Vorwurf nicht auf alle deutschen Staaten ausdehnen wollen, denn

wir gestehen gern, dass wir durchaus nicht mit allen Verhältnissen bekannt sind, welche auf diesem Gebiete in den verschiedenen deutschen Vaterländern bestanden. Aber wie in so vielen Beziehungen im Guten, so sind die preussischen Verhältnisse doch auch im Bösen und Schädlichen massgebend gewesen, und die Leiter dieses Staates können die Verantwortung nicht von sich ablehnen. Wir schreiben diese Sätze wahrlich nicht, um irgend Jemanden zu beschuldigen, aber es gilt die Schäden klar und offen hervorzuheben, damit deutlich werde, dass der Weg, auf welchem man die Regelung des Freiwilligenrechts bisher herbeigeführt hat, in vielen Beziehungen schädliche Folgen gehabt hat.

Der Hauptfehler war, dass man die selbständige Berechtigung der höheren bürgerlichen Bildung, welche auf der Schule mit dem 16.—17. Lebensjahre abschliessen muss, nicht genügend anerkannte und der Ansicht war, es sei ebenso gut, wenn man der Jugend statt derselben ein Fragment der wissenschaftlichen Bildung gäbe. Statt für die jungen Leute, welche mit dem bezeichneten Alter aus der Schule abgehen müssen, selbständige und in sich abgeschlossene Anstalten zu errichten, wies man sie auf die Gymnasien und Realschulen I. Ordnung und schuf diesen dadurch grosse Noth. So entstanden die Zustände, welche so treffend charakterisirt worden sind, wenn man von manchen Schulen sagte, dass sie unten die Wassersucht und oben die Schwindsucht hätten. Gern geben wir zu, dass oft das praktische Bedürfniss besonders an kleinen Orten, wo eine und dieselbe Schule möglichst vielen Bedürfnissen genügen sollte, auf diesen Weg hingedrängt hat. Aber das allein war's doch wohl nicht. Man wünschte das ganze höhere Schulwesen möglichst auf zwei Hauptformen, die des Gymnasiums und der Realschule I. Ordnung, zurückzuführen, und daher erhob man oft Schwierigkeiten ohne innern Grund, wenn in dem Lehrplan einer Schule Abweichungen von der Vorschrift gewünscht wurden; daher haben ja auch die Realschulen II. Ordnung, die einzige Form, in der die frühere höhere Bürgerschule ohne Latein in Preussen von 1859—1866 weiter bestehen konnte, eine so wenig erfreuliche Stellung gehabt. Wenn einzelne von ihnen, wie ganz besonders die Friedrichs-Werdersche Gewerbeschule in Berlin unter Gallenkamp's Leitung trotzdem zu glänzenden Erfolgen gelangt sind, so ist das nur ein Beweis für die innere Berechtigung auch die-

ser Art der Schulconstruction. Dass die Schulen dann auch zugleich in den Dienst der Bureaukratie gestellt wurden, dass die unglückselige Ausstattung derselben mit allen möglichen Berechtigungen erfolgte, und dass nun jene widerwärtige Berechtigungsjägerei einriss, über welche so viel gerechte Klage geführt worden ist, soll hier nur angedeutet werden.

In Folge der eben geschilderten Verhältnisse suchte das Gros der Aspiranten auf die Berechtigung zum Freiwilligendienste diejenigen Schulen auf, in denen sie schon in Secunda erworben werden konnte. Wie allgemein die Klage darüber von den betheiligten Schulen (und nicht allein von ihnen) erhoben wird, dass ihnen auf solche Weise eine grosse Zahl ganz ungeeigneter Schüler zugeführt worden ist, dürfte überall bekannt sein. Hervorgehoben muss aber werden, dass die Staatsbehörden durch ihre Verfügungen das Einströmen solcher Elemente in hohem Grade begünstigt haben, indem sie die Erlangung des Freiwilligenrechts auf den Gymnasien und Realschulen I. Ordnung leichter machten als auf andern Schulen. Auf jenen wird bekanntlich das Recht durch einen Conferenzbeschluss des Lehrercollegiums festgestellt, während auf den meisten andern Schulen die Bestehung einer Abgangsprüfung erforderlich ist, ein Umstand, der oft zu der irrigen Ansicht im Publicum geführt hat, dass der Gymnasiast und der Schüler einer Realschule I. Ordnung sich das Recht einfach durch die Kraft des Beharrens ersitzen könne. Besonders aber muss bemerkt werden, dass diese Schüler bei regelmässigem Gange durch die Schule das Recht ein ganzes Jahr früher erlangen können als die Schüler der andern Schulen, nämlich schon mit dem vollendeten 15. Lebensjahre. Wir glauben jedoch, dass man im Gegentheil alle Ursache hat die Erlangung des in Rede stehenden Rechtes auf den rein wissenschaftlichen Schulen — man gestatte uns sie der Kürze wegen so zu nennen — so viel wie möglich zu erschweren.

Schon finanzielle Gründe sollten dafür sprechen. In den letzten Jahren sind die Mittel, welche man in Deutschland dem Schulwesen zuwendet, bedeutend erhöht worden. Mit dankbarem Herzen erkennen wir an, dass dieser grosse Fortschritt wie so viele andere hauptsächlich dem gegenwärtigen Chef des preussischen Unterrichtsministeriums zu verdanken ist. Trotzdem genügen im Grossen und Ganzen die aufgewandten Mittel noch lange nicht, und es lässt sich mit Sicherheit vorhersehen, dass

sich die Anforderungen in den nächsten Jahrzehnten erheblich steigern werden; um so mehr ist weise Sparsamkeit geboten, um alle nicht nothwendigen Kosten zu vermeiden. Selbstverständlich muss jede Schule, wenn sie nicht ein für die meisten unerschwinglich hohes Schulgeld verlangen soll, einen um so höheren Zuschuss erfordern, je höher ihre Bildungsziele sind. Jeder einzelne Schüler einer höheren Schule erfordert daher einen grösseren Aufwand als der Schüler einer niederen Schule, und es ist gerade zu eine Verschwendung, wenn einer höheren Schule mehr Schüler zugeführt werden, als deren Bildungsfähigkeit und Bildungsbedürfnisse nach nothwendig ist. Ganz vermeiden lässt sich solche Verschwendung natürlich niemals. Bei dem gegenwärtigen Verfahren in Betreff der Ertheilung des Freiwilligenrechts wird sie aber geradezu provocirt. Es wäre interessant, wenn sich Jemand die Mühe nehmen wollte, die hier berührten Verhältnisse ziffermässig festzustellen. Könnte man die auf diese Weise verschwendeten Summen sparen, so würden sich mit denselben sicherlich schon eine ganz hübsche Zahl von recht schlimmen Uebelständen beseitigen lassen.

Ist aber durch das Freiwilligenrecht und durch die mit ihm im Zusammenhang stehenden Erlasse das gesammte höhere Schulwesen, das bürgerliche sowohl wie das wissenschaftliche, erheblich geschädigt worden, wer will es uns da verdenken, dass wir diesen wichtigen Gegenstand möglichst dem Bereich der Willkür entziehen, ihn möglichst sicher mit gesetzlichen Garantieen zu umgeben wünschen? Freilich sehen wir voraus, dass die gesetzliche Regelung dieses Gebietes auf nicht unerhebliche praktische Schwierigkeiten stossen wird. Und bei dem allgemeinen Vertrauen, welches die Reichsbehörden so wohlverdient überall geniessen, könnte es scheinen, als ob kein Anlass vorliege zu gesetzlicher Regelung hin zu drängen. Es kommt hinzu, dass auch in Preussen, welches ja auf die Gestaltung des gesammten Schulwesens, ganz besonders des höheren Schulwesens naturgemäss einen entscheidenden Einfluss ausübt, ein Minister im Amte ist der scharfen Blick, festen Willen und das redliche Streben bewährt hat vorurtheilslos und unbeirrt den Forderungen unserer Zeit gerecht zu werden. Auch aus den Unterrichtsbehörden der übrigen deutschen Staaten scheinen die dunkeln Schatten zum grossen Theil gewichen zu sein, welche sich vor Kurzem noch weithin über deutsches Land gelagert hatten und jedes frisch

emporstrebende Leben niederhielten. Es kommt ferner hinzu, dass der preussische Cultusminister frisch die Hand ans Werk gelegt hat, um durch Vereinbarung mit den anderen deutschen Regierungen in manchen Beziehungen Gleichheit der Schuleinrichtungen herbei zu führen, und dass die Reichsschulcommission, welche unter dem Vorsitz des preussischen Geh.-Raths Wiese, die mit dem Freiwilligenrecht verbundene Beurtheilung und Classificirung der Schulen zu ordnen hat, im Auftrage des Reichskanzlers, so viel wir wissen, einen beschränkenden Einfluss auf die Gestaltung der Schulen durchaus nicht übt. Alles das erkennen wir freudig an. Ja, wir sehen in diesen Verhältnissen eine Vereinigung günstiger Umstände, welche gegenwärtig die gesetzliche Regelung ungemein erleichtern. Nicht im Kampfe gegen irgendwen verlangen wir das Gesetz, am allerwenigsten um Opposition gegen die bestehenden Gewalten zu machen, denen wir unser Vertrauen gern aussprechen. Wir wünschen sogar, dass dieselbe Reichsschulcommission, welche gegenwärtig im speciellen Auftrage des Reichskanzlers als dessen technischer Beirath für die Ordnung dieser Verhältnisse berufen worden ist, auch fernerhin fungiren soll. Sicherlich kann sie nur an Ansehen und Bedeutung gewinnen, wenn sie künftig auf dem festen Grunde eines Gesetzes direct im Namen von Kaiser und Reich ihre wichtige Aufgabe erfüllt.

Denn die Regelung durch ein Gesetz ist unumgänglich. In allen competenten Kreisen herrscht, wie wir glauben, volle Einstimmigkeit darüber, dass eine Ordnung des gesammten höheren Schulwesens gegenwärtig ohne die Ordnung des Berechtigungswesens nicht möglich ist. Nach unserem Wunsche sollen alle übrigen Berechtigungen ganz wegfallen; es soll den einzelnen Behörden überlassen bleiben nach ihren Bedürfnissen die Bedingungen zu bestimmen, von welchen sie den Eintritt in ihre Aemter abhängig machen müssen. Im Ganzen wird das die Schulen nichts angehen dürfen. Zwei Rechte aber müssen geordnet werden: das auf den Freiwilligendienst und das des Zuganges zur Universität. Auch von dem letzteren wünschten wir, dass es den Regelungen der Reichsbehörde unterläge; denn nach unserer Meinung hat das Reich ein eminentes Interesse daran, dass zu allen deutschen Universitäten der Zugang unter gleichen Bedingungen stattfindet. Allein eine derartige gesetzliche Regelung durch das Reich würde auch eine Ueberschreitung seiner Com-

petenz herbeiführen. Wir wagen daher nicht dieselbe vorzuschlagen. Eine gesetzliche Regelung des Rechts zum Freiwilligendienst aber kann nur durch die Reichsgewalten erfolgen. Es geht nicht ferner an, dass dasselbe von den Anschauungen abhängig bleibe, welche im preussischen Staate massgebend sind. Zur Begründung dieser Ansicht, die sich im Wesentlichen aus dem bisher Ausgeführten ergiebt, müssen wir noch auf zwei Puncte hinweisen.

Da das Unterrichtswesen naturgemäss der Gesetzgebung der einzelnen deutschen Staaten überlassen geblieben ist und auch wohl noch recht lange bleiben muss, da es sich ferner in den verschiedenen Landschaften auf sehr verschiedene Art historisch entwickelt hat, so herrscht in den deutschen Schulverhältnissen eine Buntscheckigkeit, in der sich zurecht zu finden nicht immer leicht ist. Man glaube ja nicht, dass alle Schulen, welche denselben Namen führen oder denselben Kategorieen anzugehören scheinen, auch nur annähernd in ihren Leistungen gleich sind. Was für verschiedenartige Schulen sind, z. B. unter dem Namen »Realschule« in Deutschland zu finden! Aber die Voraussetzung einigermassen gleicher Leistungen trifft auch noch nicht einmal bei den deutschen Gymnasien zu, bei denen man sie zuerst erwarten sollte. Wir können versichern, dass die Leistungen mancher Gymnasial-Abiturienten, die mit dem Reifezeugniss zur Universität entlassen werden, an anderen Gymnasien kaum für die Versetzung nach Prima genügen würden. Das kann unter den obwaltenden Verhältnissen nicht anders sein, wird bis zu einem gewissen Grade immer bleiben und sicherlich nur durch lange fortgesetzte Bemühungen überhaupt allmählich anders werden. Aber es begreift sich, dass unter diesen Umständen die Classification der Schulen grosse Schwierigkeiten hat und der Willkür mehr als billig Spielraum gelassen ist. Eine direct auf Grund eines Reichsgesetzes eingerichtete Behörde würde ihren Einfluss ohne Zweifel viel wirksamer geltend machen als alle Vereinbarungen zwischen den Regierungen, und wenn wir auch zugeben, dass diese Vereinbarungen noch immer nothwendig bleiben werden, denn die Grenze, bis zu welcher das Reich auf das Schulwesen einwirken soll, kann ja nur das Gebiet des Nothwendigen umschliessen, so wäre doch wenigstens eine feste Grundlage gegeben, auf der weiter gebaut werden könnte.

An dieser festen Grundlage fehlt es gegenwärtig. Die Wirk-

samkeit der Reichsschulcommission hat die Bestimmungen des § 154 der Militärersatz-Instruction vom 26. März 1868 als massgebend zu betrachten. Es war natürlich, dass man bei dem Entwurfe dieser Instruction die preussischen Schulverhältnisse zur Richtschnur nahm. Aus den oben entwickelten Gründen können wir dieselben nicht als genügend und zweckmässig anerkennen. Bei allen denjenigen Unterrichtsanstalten, welche von den preussischen Schulkategorieen abweichen, hat die Commission zu entscheiden, ob sie dem Sinne des bezeichneten Paragraphen entsprechen oder nicht. Wir wiederholen, dass die Commission dabei sicherlich nach billigen pädagogischen Rücksichten verfahren ist. Aber eine bestimmte Norm dieses Verfahrens ist unseres Wissens niemals veröffentlicht worden, und wir haben auch Grund zu der Annahme, dass eine Uebereinstimmung über dieses Verfahren innerhalb der Commission nicht immer geherrscht hat. Ganz besonders fehlt es an der Veröffentlichung der Merkmale einer höheren Bürgerschule im Sinne des § 154 der Instruction. Dieser Mangel hat mehrfach hässliche Verwirrungen herbeigeführt und grade bei der Gründung von lateinlosen höheren Bürgerschulen, wie wir sie am meisten wünschen, nicht unerhebliche Schwierigkeiten gemacht. Auch die Frage bedarf gesetzlicher Entscheidung, ob unter allen Umständen zwei fremde Sprachen erforderlich sein müssen, wenn einer Schule das Freiwilligenrecht verliehen werden soll. Bekanntlich geht die Stadt Berlin auf den Vorschlag ihres Schulrathes Hofmann schon seit Jahren mit dem Plane um, solche Schulen zu errichten und nimmt für dieselben das Freiwilligenrecht in Anspruch. Wir sind aus anderen Gründen mit dem Hofmann'schen Project nicht einverstanden, glauben aber nicht, dass die Aufnahme zweier Sprachen in den Lehrplan eine conditio sine qua non für das Freiwilligenrecht sein muss, und wollen hier nur feststellen, dass von der Entscheidung dieser Frage eine grosse Zahl der wichtigsten Bürgerschulorganisationen abhängig ist.

So halten wir die Regelung des Freiwilligenrechtes durch ein Reichsgesetz für absolut nothwendig. Es bleibt die Frage zu erörtern, welche Grundsätze für die Entwerfung desselben massgebend sein sollen. Einige dieser Grundsätze ergeben sich aus den vorigen Ausführungen von selbst.

1. Der Zweck des Freiwilligenrechtes ist die Hebung des Niveaus der Volksbildung und der Volkstüchtigkeit. Man ge-

währe es daher nicht zu leicht. Mit dem wachsenden Wohlstand wächst auch die Zahl derer, welche in der Lage sind ihren Kindern auf der Schule längere Zeit zum Reifen zu lassen. So ist eher eine Erhöhung als eine Herabsetzung der Forderungen geboten. Der Druck wird hauptsächlich auf die Kurzsichtigkeit und den Unverstand vieler Eltern ausgeübt. Der Nutzen kommt ebensowohl jedem Einzelnen wie dem ganzen Staate zu Gute.

2. Gleiches Recht und möglichst gleichartige Behandlung walte durch das ganze Reich.

3. Man hüte sich durch Aufstellung von Bestimmungen, welche nicht in der Natur der Sache liegen, der Gestaltung des deutschen Unterrichtswesens schädliche Schranken zu setzen. Ganz besonders bedenke man, dass es dem deutschen Bürgerstande frei stehen muss die seinen Bildungsbedürfnissen entsprechenden Bildungswege zu suchen.

4. Man erschwere es den Schulen nicht die ihnen gesteckten Ziele zu erreichen, sondern benutze auch die durch das Freiwilligenrecht gebotenen Mittel, um in die Aufgaben der einzelnen Schularten möglichst Klarheit zu bringen.

Auf diesem Boden werden sich, so meinen wir, alle Anschauungen vereinigen können. Ueber die Grenzen, bis zu welchen man zu gehen hat, sowie über die Form der Ausführung werden naturgemäss verschiedene Meinungen vorhanden sein. Am wichtigsten wird es sein das Mass der Bildung zu bestimmen, welches für die Erlangung der Berechtigung erforderlich ist. Dass von einer Gleichheit der Kenntnisse nicht die Rede sein kann, ist selbstverständlich. Es muss eine Gleichwerthigkeit der Kenntnisse, eine möglichst gleichartige allgemeine Reife der Aspiranten erlangt werden. Dazu halten wir für erforderlich, dass ein gewisses Minimum von allen gleichmässig nachzuweisen ist, nämlich in deutscher Litteratur, deutschem Stil, einer oder zwei fremden Sprachen, deren Auswahl dem Prüfling überlassen werden müsste, Geschichte, Geographie, Naturwissenschaften, Mathematik und Rechnen. Dieses Minimum allein soll jedoch nicht genügen: es muss durch Mehrleistungen in einzelnen Gegenständen ergänzt werden. Aber in Bezug auf diese Mehrleistungen möge ein ausgedehntes Compensationsverfahren zur Anwendung kommen. Als Massstab nehme man diejenige allgemeine Bildung, welche sich durchschnittlich mit dem vollendeten 16. Lebensjahre

bei einigermassen gut beanlagten Knaben erreichen lässt. Es müsste also im Ganzen ein zehnjähriger Schulbesuch verlangt werden. Die Rechnung, dass auch bei neunjährigem Schulbesuch die abgehenden Schüler durchschnittlich mindestens 16 Jahre alt sein würden, möchten wir nicht gelten lassen. Denn an vielen Orten würde die Bestimmung eines 9jährigen Schulcursus ein gewaltiger Rückschritt gegen die gegenwärtigen Verhältnisse sein, und den müssen wir gradezu für ein Unglück halten.

Um bei dem Publicum möglichst Klarheit in die Erkenntniss der Aufgaben und Zwecke der verschiedenen Schularten zu bringen, und um aus den wissenschaftlichen Schulen so viel wie möglich die ungeeigneten Elemente zu entfernen, ist ferner die Bestimmung nothwendig, dass in Zukunft das Freiwilligenrecht durch ein Abgangszeugniss nur an Schüler verliehen werden soll, welche die von ihnen gewählte Schule ganz durchgemacht haben. Natürlich kann eine solche Bestimmung erst nach einer längeren Reihe von Jahren — wir meinen frühestens nach 6 Jahren — in Kraft treten, damit Eltern und Behörden Zeit genug gewinnen, um ihre Einrichtungen den veränderten Verhältnissen gemäss treffen zu können. Zunächst müsste aber, um die Bevorzugung — oder vielmehr, wie wir oben auseinandersetzten, die Benachtheiligung — der Gymnasien und Realschulen I. Ordnung sofort zu beseitigen, die Erlangung des Rechts auf diesen Schulen an die Versetzung nach Prima geknüpft und die Versetzung von einer Prüfung abhängig gemacht werden. Der Härte, welche darin gefunden werden kann, dass später auch Primaner der wissenschaftlichen Schulen, die künftig vielleicht kurz vor Ablegung des Abiturientenexamens die Schule verlassen, noch vor eine Prüfungscommission behufs Erlangung des Rechts zum einjährigen Militärdienst gewiesen werden sollen, kann auf mehr als eine Art vorgebeugt werden. Zum Beispiel könnte man den Commissionen das Recht geben gewissen jungen Leuten einen Theil der Prüfung zu erlassen.

Wir sehen voraus, dass sich gegen diese Vorschläge mancher Widerspruch von Seiten der Eltern, der städtischen Behörden und wohl auch der Lehrercollegien erheben wird. Aber die Zustände erfordern dringend Abhülfe. Die Abhülfe muss nach bestimmten Principien erfolgen, und wir halten die Schwierigkeiten,

die sich auf dem von uns vorgeschlagenen Wege finden werden, durchaus nicht für unüberwindlich.

Absichtlich unerörtert lassen wir die Frage, ob die beiden Wege, auf denen das Recht gegenwärtig erlangt werden kann, nämlich durch ein Schulzeugniss oder durch eine Prüfung, auch künftig zu diesem Ziele führen sollen. Manche Stimmen wünschen, dass die Prüfungen künftig nur noch bei den berechtigten Schulen statt finden sollen. Uns will das nicht unbedenklich erscheinen. Radical ist der Vorschlag Anderer, dass Schulzeugnisse in Zukunft dieses Recht gar nicht mehr gewähren sollen, sondern dass alle Aspiranten auf die öffentlichen Prüfungen verwiesen werden. Wir fürchten, dass die Ausführung einer solchen Bestimmung auf sehr grosse Schwierigkeiten stossen, namentlich aber, dass die Ungleichheit der Massstäbe dann noch viel stärker hervortreten würde. Indessen lässt sich über diesen Punct sehr Vieles sagen. Wir glauben, dass das gegenwärtige gemischte Verfahren auch für die Zukunft beizubehalten sein wird. Und somit empfehlen wir die ernsthafte Erwägung unserer Ansichten allen Betheiligten. Wir wissen, dass Petitionen in unserem Sinne an die Reichsbehörden gerichtet werden. Mögen sich diesen Petitionen recht viele Gemeindebehörden und Lehrercollegien anschliessen; mögen sich ihnen die entscheidenden Kreise geneigt zeigen! Wir sind überzeugt, dass der gesammten deutschen Bildung ein grosser Segen aus der Erlassung eines Reichsgesetzes und aus der Einsetzung einer Reichsbehörde unserem Antrage entsprechend erwachsen werde.

Zum Schluss stellen wir die Gesichtspuncte kurz zusammen, welche nach unserer Ansicht bei der Entwerfung des Gesetzes massgebend sein sollen:

1. Das in Rede stehende Recht soll in der Regel nicht vor dem vollendeten 16. Lebensjahre erlangt werden können.

2. Das Recht kann erlangt werden:

entweder durch ein von einer berechtigten Schule ausgestelltes Abgangszeugniss,

oder durch eine gesetzlich geregelte Prüfung.

3. Durch ein Abgangszeugniss soll das Recht in Zukunft — d. h. nach einer durch die bestehenden Verhältnisse nothwendig gewordenen Uebergangszeit — nur an Schüler verliehen werden, welche die von ihnen besuchte Schule ganz durchgemacht haben.

4. Eine zu errichtende Reichsbehörde soll mit der gleichmässigen Durchführung der zu erlassenden gesetzlichen Bestimmungen, besonders mit der Ueberwachung der Prüfungen und mit der Controle der ausgestellten Zeugnisse beauftragt werden.

2. Entspricht die von den Universitäts-Professoren eingeführte und von den Lehrern der Realschulen fast allgemein befolgte Anordnung des Materials der Chemie der anorganischen Körper den Anforderungen der Wissenschaft und der Didactik?

Von Dr. J. Loth, Director der Realschule zu Ruhrort.

So jung die Chemie als Wissenschaft auch ist, so hat sie doch innerhalb des kurzen Zeitraums eines Jahrhunderts so bedeutende Resultate erzielt, dass die altadeligsten Wissenschaften sich nicht schämen mit dem jungen Emporkömmling in mehr oder weniger gemüthlicher Weise zu verkehren und sogar von deren materiellen Gütern recht ansehnliche Anleihen zu machen. Es ist daher nicht zu verwundern, dass die Chemie nicht allein an technischen Lehranstalten gelehrt wird, sondern auch auf Universitäten, theils als selbständige Wissenschaft, theils als Dienerin der medicinischen Facultät, gastliche Aufnahme gefunden hat, und dass auch eine Abtheilung höherer Lehranstalten, welche eine allgemeine wissenschaftliche Bildung erstreben, nämlich die Realschule, sie als Bildungsmittel herangezogen hat. Dagegen ist der chemische Unterricht von dem Lehrplan der Gymnasien ausgeschlossen. Dieser Umstand ist von sehr bedeutendem Einfluss auf die Methode des chemischen Unterrichts auf Realschulen und auf die systematische Anordnung des wissenschaftlichen Materials. Jeder Lehrer weiss aus eigener Erfahrung, dass er, sobald er zuerst als Lehrer in eine höhere Unterrichtsanstalt eintritt, jedenfalls in den ersten Jahren diejenige Methode anwendet, nach welcher er selbst unterrichtet worden ist, und dass er erst später, wenn er sein Terrain gehörig kennen gelernt hat und sich in seinen Bewegungen sicher glaubt, für kürzere und längere Strecken die leitende Hand verlässt und, seinen eigenen Kräften

vertrauend, kürzere und ebenere Wege sucht oder an Beseitigung von Hindernissen denkt, die er früher nicht als Hindernisse erkannte oder deren Beseitigung ihm als unmöglich erschienen war. Glücklich sind in dieser Beziehung besonders die Lehrer der altclassischen Sprachen. Der Student der classischen Philologie bezieht die Universität, ausgerüstet mit einer Summe von Kenntnissen, welche, sobald sie mit einigem praktischen Geschick verbunden sind, schon an und für sich zur Ertheilung des Unterrichts in den mittleren Classen hinreichen würden. Nachdem er seine Studien vollendet hat, tritt er in das Lehramt und beginnt zu unterrichten. Er erinnert sich dabei noch recht wohl, in welcher Weise er selbst in seinen Schuljahren in derselben Classe unterrichtet worden ist; er erinnert sich, welche Partieen ihm leicht geworden sind, und welche ihm besondere Schwierigkeiten geboten haben, ebenso, wie die verschiedenen Lehrer, welche auf ihn einwirkten, durch ihre verschiedene Behandlungsweise des Lehrstoffs und der Schüler in der oder jener Hinsicht glückliche Resultate erzielten — genug er lernt die Methode des Unterrichts von seinen früheren Lehrern und sucht durch eigene Kraftanstrengung deren Mängel zu beseitigen und ihre guten Seiten kräftiger hervortreten zu lassen. Unter diesen Umständen ist es durchschnittlich mehr als wahrscheinlich, dass der Lehrer der classischen Sprachen, sobald er von natürlichen Fähigkeiten gehörig unterstützt wird, tüchtiger wird als seine früheren Lehrer, und dass er einst selbst, wenn diejenigen, welche jetzt von ihm lernen, das Katheder besteigen, von ihnen in dieser oder jener Beziehung übertroffen wird — kurz, dass die Unterrichtsmethode der classischen Sprachen von Generation zu Generation sich vervollkommnet. Wie ganz anders ist es bestellt mit dem Unterrichte in denjenigen Lectionen, welche auf den Gymnasien, der bisherigen daun lleinigen Bildungsstätte der Lehrer des höheren Schulamts, von weniger tüchtigen Lehrern, oder von einer geringeren Zahl von Lehrern, oder in geringerer Ausdehnung, oder gar nicht gelehrt werden! Ganz besonders unglücklich ist in dieser Beziehung die Chemie daran, diejenige Lection, in welcher der Lehrer nicht Schüler unterrichtet, die einst Lehrer werden, und in welcher daher in Betreff der Unterrichtsmethode kein Fortschritt von Generation zu Generation Statt finden kann.

Verlässt der Gymnasiast das Gymnasium, um sich zum Lehrer der Naturwissenschaften, im Besondern der Chemie, auszubilden, so betritt er den Hörsaal des Professors ohne alle Vorkenntnisse, kaum dass er nur vermuthet, was ihn in diesem Raume erwartet. In einem halben Jahre, das nach der löblichen Sitte der Herren Professoren häufig auf ein Vierteljahr zusammengeschraubt wird, hat er anorganische Chemie, in einem andern organische Chemie belegt, dann, um Alles zu thun, noch einen Cursus praktische Uebungen, und ist nun zum Lehrer der Chemie ausgebildet. Nach glücklich bestandener Prüfung pro facultate docendi geht er entweder an ein Gymnasium zurück und verschwitzt dort im Drange der philologischen Gewalten seine akademisch-chemischen Errungenschaften, oder an eine Realschule, wo ihm sogleich vom Anfange an oder nach einigen Jahren der Unterricht in der Chemie anvertraut wird. Eine Frage, nach welcher Methode er den Schülern das chemische Material beibringen soll, oder in welcher Weise er verfahren soll, um durch den Unterricht die Schüler auch geistig zu fördern, wird von ihm kaum aufgeworfen, da er sich nicht erinnert, dass sich Jemand jemals die Mühe gegeben habe ihn selbst nach pädagogischen Grundsätzen zu unterrichten, und so trägt er denn in der Realschule seine Chemie womöglich genau so vor, wie sie ihm auf der Universität von seinem Professor vorgetragen wurde. Kein Lehrer der Chemie gründet seine Lehrweise auf die Methode, nach welcher er selbst als Schüler unterrichtet wurde; jede Generation beginnt von Neuem an dem Sauerstoffe, Wasserstoffe, und wie die Stoffe sonst heissen mögen, sowie an seinen Schülern herum zu experimentiren; sein Lehrmeister im Unterrichte ist stets ein Universitäts-Professor oder ein nach dem Lehrgange eines Professors verfasstes Lehrbuch.

Die Professoren der Chemie würden ein solches Treiben ein unablässiges Schöpfen aus dem ewig frischen und klaren Brunnen der Wissenschaft nennen und daher die Realschulen mit der Chemie glücklich preisen im Verhältniss zu den Gymnasien mit ihren classischen Sprachen; denn es ist ja allgemein bekannt, dass nach Anschauung der Universitäts-Professoren den Lehrern der höheren Unterrichtsanstalten eine tiefere Kenntniss der Zwecke des Unterrichts abgeht, und dass die Professoren allein, wenn überhaupt aus dem höheren Schulwesen etwas Gesundes

werden soll, befähigt sind über die richtige Methode des Unterrichts zu entscheiden. Solche Ansichten sind ja in neuerer Zeit wiederholt, nicht allein in den bekannten Universitäts-Gutachten über die Zulassung der Realschul-Abiturienten zu den Facultätsstudien, sondern auch in öffentlichen Zeitschriften von Mitgliedern der wissenschaftlichen Prüfungs-Commissionen ausgesprochen worden. Ich für meinen Theil respectire die Universitäts-Professoren als Vertreter der Wissenschaft im Falle, dass sie wirklich die Wissenschaft vertreten; ich weiss recht wohl, dass einige von eminenter Begabung sind, und dass ihnen ihr Lehramt Zeit und Musse genug gestattet den Acker der Wissenschaft zu pflügen; ich weiss aber auch, dass bedeutende Männer der Wissenschaft recht mittelmässige Lehrer sind, und dass manche Universitäts-Professoren ihre Stellung dem Umstande verdanken, dass sie als Gymnasial- und Realschullehrer sehr mittelmässig waren. Die Kunst zu unterrichten muss, wie das Schuster- und Schneidergewerbe oder wie die praktische Medicin, gelernt und geübt werden; ein Professor mag zwar auch Schuhe oder Röcke anfertigen können, aber sie sind auch darnach, und so mag auch ein Professor an höheren und niederen Schulen unterrichten wollen und sich auf sein Geschick etwas zu Gute thun, — ob aber seine Arbeiten in Bezug auf Tüchtigkeit die Prüfung bestehen, ist eine ganz andere Frage. Ich glaube nun zwar, dass mancher Professor so bescheiden ist einzugestehen, dass er Kindern von sechs bis acht Jahren Schreiben, Lesen und Rechnen nicht so gut beibringen könne wie ein Elementarlehrer, aber ich bin auch andererseits fest davon überzeugt, dass auf allen deutschen Universitäten kaum ein einziger Professor der Chemie existirt, der es im Geringsten für gewagt hält zu behaupten, dass er den Unterricht in der Chemie auf Realschulen besser ertheilen könne als die Lehrer dieser Anstalten. Und warum werden die Herren keinen Anstand nehmen solche Behauptungen aufzustellen? Weil sie wissen, dass der Lehrer der Chemie ihre Chemie von den Professoren gelernt habe, und dass daher die Professoren die Meister und die Lehrer die Lehrlinge sind. Jahr aus Jahr ein liest der Professor der Chemie ausschliesslich Chemie; er interessirt sich als solcher für keinen andern Lehrgegenstand und kümmert sich nicht einmal um seine Schüler, insofern es nicht seine Sache, sondern Sache der Zuhörer ist den Inhalt des Vortrags des Professors und seine Experimente zu lernen und bei

Gelegenheit der Prüfung pro facultate docendi den auf die Chemie verwandten Fleiss zu bekunden. Dass ein Lehrgegenstand nicht seiner selbst wegen da ist, sondern auch angewandt werden kann als Mittel zu einem höheren Zweck, dass also der Unterricht in der Chemie in pädagogischer Beziehung einem formalen und einem materiellen Zwecke dienen und im Verein mit den übrigen Disciplinen der Schule sein Scherflein beitragen soll den Menschen zum Menschen zu machen, — solche Betrachtungen liegen einem Professor der Chemie, da sie nicht direct in sein Fach schlagen, zu fern und werden daher bei Seite gelassen.

Man könnte nun glauben, dass die von den Universitäts-Professoren getroffene Anordnung des Materials, wenn auch nicht in didaktischer Beziehung, doch jedenfalls in wissenschaftlicher Beziehung möglichst vollkommen sei; denn die Professoren sind ja Vertreter der Wissenschaft, und als solche sind sie ja verpflichtet die Wissenschaft in jeder Beziehung zu fördern. Aber dem ist nicht so. Die Professoren der Chemie, auch diejenigen, welche wissenschaftlich arbeiten, scheiden sich in zwei Abtheilungen: die einen studiren irgend einen speciellen Gegenstand oder eine gewisse Gruppe von Stoffen, deren Verhalten sie zu erforschen streben, und kommen daher nicht dazu das Ganze der Chemie zu überschauen; die anderen haben zwar ein höheres Ziel vor Augen, indem sie die Constitution der Körper zu ergründen suchen, vertiefen sich dann zu diesem Zwecke in verschiedene Gruppen von organischen Stoffen oder Zersetzungsweisen und vernachlässigen dann wiederum wenigstens die naturgemässe Anordnung des Materials der Chemie der anorganischen Körper und der durch den Begriff der chemischen Wissenschaft gegebenen Organisation des Gebiets derselben.

Ich gehe nun zur Beweisführung der beiden vorhergenannten auf Wissenschaft und Lehrmethode gerichteten Behauptungen über.

1. Die von den Universitäts-Professoren eingeführte und von den Lehrern der Realschulen fast allgemein befolgte Anordnung des Materials der Chemie der anorganischen Körper entspricht nicht den Anforderungen der Wissenschaft.

Als vor 100 Jahren durch Priestley und Scheele der Sauerstoff als Bestandtheil der atmosphärischen Luft entdeckt und durch Lavoisier als einfacher Stoff nachgewiesen wurde, als

durch den Letzteren die phlogistische Theorie gestürzt und an ihre Stelle eine andere gesetzt wurde, deren Wesen darin bestand, dass diejenigen Stoffe, die früher als zusammengesetzte angesehen waren, für einfach erklärt, und diejenigen, welche früher als einfache galten, als zusammengesetzte erkannt wurden; als ferner die Entdeckung eines jeden anderen einfachen Stoffes die neue Theorie bestätigte und sie mit neuem Lichte erleuchtete, — da hatte es eine hohe Bedeutung, dass in den chemischen Lehrbüchern die einfachen Stoffe für die Anordnung des chemischen Materials massgebend waren, und dass die gesammte chemische Lehre den Capiteln Sauerstoff, Wasserstoff u. s. w. einverleibt wurde. Seit jener Zeit hat sich die Zahl der einfachen Stoffe auf 63 vermehrt, eine Zahl, die möglicherweise noch manchen Zuwachs erleiden kann, ohne dass die Wissenschaft selbst in ihrem Wesen irgend wie erweitert würde. Wenn aber eine Aenderung der Zahl der chemisch einfachen Stoffe für das Wesen der Wissenschaft von keiner oder nur geringer Bedeutung ist, so dürfen diese nicht als ausschliesslich massgebend für die Anordnung des wissenschaftlichen Materials betrachtet werden.

Es erscheint vielleicht im ersten Moment absonderlich, wenn ich der chemischen Wissenschaft eine hervortretende Aehnlichkeit mit der Sprachwissenschaft zuschreibe; das Absonderliche der Behauptung verschwindet aber, sobald Sprachwissenschaft und Chemie einerseits mit Physik und Mathematik anderseits verglichen werden. Beide, Chemie und Sprachwissenschaft, haben das mit einander gemein, dass sie eine ungemein grosse Zahl von Einzelheiten, die in der einen Wissenschaft Stoffe, in der andern Laute und Wörter sind, zu verarbeiten haben. Betrachtet man jeden Stoff für sich, d. h. ohne andere Stoffe auf ihn einwirken zu lassen, also nur nach den physikalischen Merkmalen, wie dies die Naturbeschreibung, ins Besondere die beschreibende Mineralogie thut, so wäre diese Behandlung zu vergleichen mit einer Behandlung der Sprache, welche durch das künstliche System der Wörterbücher oder, bei Berücksichtigung der Grundsätze der natürlichen Systematik, durch Verzeichnisse von Wörtern nach Wortclassen und Wortformen dargestellt sein würde. Lässt man die Stoffe auf einander einwirken, so dass chemische Processe hervorgerufen werden und Körper vergehen und entstehen, so ist dieser Vorgang mit der Bildung von Sätzen, dem Ausdruck von

Gedanken, zu vergleichen, — einem Vorgange, durch welchen die Wörter ihren Werth erlangen und die Sprache einer wissenschaftlichen Behandlung fähig wird.

Sehen wir nun zunächst von der Stellung, welche die allgemeinen Theorieen über die Constitution der Verbindungen in dem System einnehmen, ab, so ordnen die Professoren der Chemie und die Lehrer, welche in ihre Fusstapfen treten, das chemische Material in 63 Capitel ein, d. h. in so viele Capitel, wie einfache Stoffe bis jetzt entdeckt worden sind. Dabei ist es im Grunde genommen völlig willkürlich, welches der 63 Capitel man als erstes behandeln will. Giebt es, frage ich nun, wohl eine andere Wissenschaft, deren Material von vorn herein in eine so grosse Zahl von Abschnitten gleichen Ranges eingetheilt wird, deren Reihenfolge zudem so willkürlich ist, wie die in der Chemie befolgte? Wie man nun bei Verfassung der Wörterbücher fast allgemein übereingekommen ist mit A anzufangen und mit Z aufzuhören und die dazwischen liegenden Buchstaben in einer gewissen Reihe folgen zu lassen, so ist man auch in der Chemie fast allgemein übereingekommen mit dem Sauerstoff anzufangen und mit Platin oder Gold oder mit einem andern elektronegativen Metalle aufzuhören. Dass man gerade mit dem Sauerstoff (oder mit dem Wasserstoff) anfängt, ist im Grunde genommen ganz gleichgültig, gerade so wie es gleichgültig ist, dass man im Wörterbuche die mit A anfangenden Wörter in dem ersten der 24 Abschnitte behandelt. Man könnte sich vorstellen, dass man auf der ersten Seite des Wörterbuchs eine willkürliche Reihenfolge der Buchstaben aufstellte und die Wörter hiernach ordnete, und man würde dann ebenso leicht und ebenso schnell ein Wort aufschlagen können, wie wenn man die Reihenfolge A, B, C etc. festsetzt. Wie mag es nun wohl zugehen, dass man gerade so häufig mit Sauerstoff anfängt und mit Platin oder einem anderen edlen Metalle endigt? Ist etwa die elektrische Spannungsreihe massgebend? Nein, denn dann müsste man, wenn man mit Sauerstoff anfängt, mit Kalium endigen. Oder könnte man nicht z. B. mit Platin anfangen und mit Sauerstoff endigen? Jedenfalls; aber dann würde es sich herausstellen, dass Cap. I. sehr kurz und Cap. 63 im Verhätniss dazu unermesslich lang würde. Massgebend, wenn auch nicht immer consequent fest gehalten, ist nämlich, wenn man offen bekennen will, die Zahl der Verbindungen, welche die einzelnen Stoffe ein-

gehen, also die Häufigkeit des Vorkommens, — ein Entheilungsgrund, der wohl als praktisch und populär bezeichnet werden, gewiss aber nicht auf Wissenschaftlichkeit Anspruch machen kann. Dass die Häufigkeit des Vorkommens zum Zweck der Erreichung einer möglichst gleichen Länge der Capitel den wesentlichen Anordnungsgrund bildet, ist sogleich zu begreifen, sobald man versucht eine andere Reihenfolge eintreten zu lassen, z. B. mit dem Platin zu beginnen und mit dem Sauerstoff oder Schwefel oder Chlor zu schliessen. Die Lehrbücher behandeln nämlich, wenn wir die einfachen Stoffe A, B, C etc. nennen und in dieser Reihe folgen lassen, unter Cap. I. nur den Stoff A; in Cap. II. den Stoff B und die Verbindung derselben mit dem vorangegangenen Stoffe A, also B und AB; in Cap. III. C, CA, CB und CBA; in Cap. IV. D, DA, DB, DC, DAB, DAC, DBC, DCBA; in Cap. V. E, EA, EB, EC, ED, EAB, EAC, EAD, EBC, EBD, ECD, EABC, EABD, EACD, EABCD u. s. w. Wenn man also den Sauerstoff, welcher mit allen einfachen Stoffen, mit Ausnahme des Fluors, Verbindungen eingeht und noch dazu mit demselben Stoffe mehrere Verbindungen nach verschiedenen Mengenverhältnissen, in das Cap. LXIII. verweisen wollte, so würde dieses letzte Capitel einen Raum von einem dicken Bande beanspruchen, während die ersten Capitel nur wenige Seiten einnehmen würden.

Der Verstoss gegen die Grundsätze der Wissenschaftlichkeit erscheint noch heftiger, wenn man die in jedem einzelnen Capitel behandelten Dinge betrachtet. Jedenfalls steht der Satz, dass man nur das als bekannt voraussetzen darf, was vorher gelehrt worden ist, mit den Anforderungen der Wissenschaft in Einklang; dagegen setzt jedes Capitel der Professoren-Lehrbücher eine Menge Dinge als bekannt voraus, die erst in den folgenden Capiteln gelehrt werden. Wenn z. B. Cap. I. nur die physikalischen Eigenschaften des Sauerstoffs, Cap. II. ausser den Eigenschaften des Wasserstoffs auch die Eigenschaften des Wassers und des Wasserstoffsuperoxyds sowie die Processe, durch welche sich der Wasserstoff mit dem Sauerstoff verbindet, behandelt würden, so würde durchaus kein Vorwurf der Unwissenschaftlichkeit erhoben werden können; wenn aber Cap. I. bei Gelegenheit der Darstellungsweisen des Sauerstoffs von Quecksilberoxyd, Kaliumchlorat, Schwefelsäure, Mangansuperoxyd u. s. w. und von der gegenseitigen Einwirkung dieser Stoffe redet, deren

Naturen dem Lernenden noch ganz unbekannt sind, oder wenn in Cap. II. die Darstellung von Wasserstoff mit Hülfe von Zink und Schwefelsäure behandelt wird, so kann eine solche Behandlungsweise nicht den geringsten Anspruch auf einen wissenschaftlichen Charakter machen.

Die Verfechter des von den Universitäts-Professoren und ihrem Gefolge vertretenen Systems der Chemie stellen ferner die Behauptung auf, dass diese von mir als Capitel bezeichneten Abschnitte »abgerundete Bilder« oder »natürliche Gruppen« bilden. Nehmen wir an, Cap. III. sei durch die Ueberschrift »Schwefel« bezeichnet; darnach sollte man denken, dass hierin der Schwefel selbst und ausserdem die Verbindungen des Schwefels mit anderen Stoffen behandelt würden; aber statt dessen findet man Schwefel, die Schwefelsäuren, Schwefelwasserstoff mit den verschiedenen Darstellungsweisen und den hierzu gebrauchten, jedoch vorher noch nie erwähnten Stoffen; aber von den Verbindungen des Schwefels mit Metallen oder von den Sulfaten u. s. w. ist nicht die Rede, weil die Metalle und ihre Verbindungen erst später behandelt werden. Aber in welchem Capitel werden denn diese Verbindungen behandelt? In keinem Capitel findet man über die Schwefelmetalle eine zusammenhangende Betrachtung: Kaliumsulfid suche man unter Kalium, Natriumsulfid unter Natrium; und so ergeht es den Sulfaten und anderen Gruppen von Körpern, die in jedem Capitel bruchstückweise, aber in keinem auch nur einigermassen zusammenstellend und vergleichend behandelt werden. Oder bilden etwa die Schwefelmetalle keine natürlichen Gruppen, und würde ihre gemeinsame Behandlung nicht ein abgerundetes Bild geben? Ferner ist nach der Professoren-Methode Kaliumsulfat nicht als Schwefel- oder Sauerstoffverbindung, sondern als Kaliumverbindung zu fassen, während dagegen das jenem so ähnliche Kaliumchromat seine Stellung unter den Chromverbindungen, nicht aber unter den Kaliumverbindungen einnimmt. Und dies nennt man natürliche Gruppen, und die Behandlungsweise Consequenz! — Man suche ferner in dem Capitel, welches »Aluminium« überschrieben ist, den gewöhnlichen Kalium-Alaun auf; nun sollte man erwarten, dass die Chromalaune, die Ammoniak-Alaune, die Eisenalaune recht wohl mit dem Kalium-Aluminium-Alaun zusammen behandelt würden, da sie doch eine so geschlossene, in ihren Eigenschaften so ungemein ähnliche, natürliche Gruppe bilden, aber nein: den Kalium-Alu-

minium-Alaun und den Ammonium-Aluminium-Alaun haben wir unter Aluminium, den Ammonium-Eisen-Alaun unter Eisen, den Kalium-Chrom-Alaun unter Chrom zu suchen u. s. w., nicht aber etwa unter Kalium, Natrium oder Ammonium, trotzdem dass man die Alaune ebenso gut als Kalium-, Natrium-, Ammonium-Alaune unterscheiden könnte. Genug: die durch ihre ähnliche Zusammensetzung, durch ihr ähnliches physikalisches Verhalten und durch ihre ähnliche Einwirkung auf andere Stoffe als natürliche Gruppen charakterisirten Körper werden durch diese Anordnung gewaltsam von einander getrennt und die unähnlichsten Körper mit einander vereinigt aus keinem andern Grunde, als um einem Systeme zu genügen, das nicht mehr Anspruch auf wissenschaftliche Behandlung der Chemie machen kann als ein Wörterbuch auf eine wissenschaftliche Behandlung der Sprache.

Fasse ich nun die gegen die bisher befolgte Behandlungsweise der anorganischen Chemie erhobenen Einwände zusammen, so sind sie folgende:

Die von den Universitäts-Professoren eingeführte und von den Lehrern der Realschulen fast allgemein befolgte Anordnung des Materials der Chemie der anorganischen Körper entspricht nicht den Anforderungen der Wissenschaft,

1) weil die Eintheilung sich nicht auf wesentliche Eigenthümlichkeiten der chemischen Wissenschaft bezieht;
2) weil die Reihenfolge der Abtheilungen willkürlich ist;
3) weil bei dieser Anordnung in den einzelnen Abtheilungen Gegenstände als bekannt vorausgesetzt werden, die erst in den folgenden Abtheilungen behandelt werden;
4) weil durch diese Anordnung verwandte Gegenstände gewaltsam von einander getrennt und heterogene Gegenstände mit einander vereinigt werden.

Um das niedergerissene, auf unwissenschaftliche Fundamente gegründete Gebäude wieder aufzubauen, ist zunächst der Begriff der Chemie richtig zu bestimmen und auf diesem Fundamente

mit Benutzung der speciellen Erfahrungen und ein wenig Logik das System zu errichten.

Die Chemie betrachtet die Erscheinungen, im Besonderen die Veränderungen, sowie die Gesetze der Veränderungen, welche durch Einwirkung von Stoffen verschiedener Qualität erzeugt werden. Aus dieser Definition geht hervor, dass die Betrachtung des Wesens der Veränderungen, d. h. die Betrachtung der chemischen Processe, das Wesentliche der Chemie ist, und dass daher für das System der Chemie die Verschiedenheiten, welche der innere Vorgang der chemischen Processe zeigt, als Eintheilungsgründe zu nehmen sind. Aber ausser dieser ihr eigenthümlichen Seite hat die Chemie noch eine andere, durch welche sie gewissermassen mit der Naturgeschichte verwandt wird: die Betrachtung der Eigenschaften der Körper, sowohl derjenigen, welche durch die chemischen Processe verändert werden, als auch derjenigen, welche als Resultat der Veränderungen erscheinen; da aber dieselben Körper, welche in den einen Process eingehen, in einem anderen als Resultat erscheinen können, so sind diese zusammen zu behandeln und nach ihren physikalischen Eigenschaften sowie nach ihrer chemischen Zusammensetzung zusammenzustellen. Die Beschreibug der Körper muss ferner den Processen vorangehen, weil ein Process erst statt finden kann, sobald differente chemische Körper vorhanden sind, und weil der Chemiker erst auf Grund der Kenntniss der in den Process eintretenden und der aus dem Processe hervorgehenden Körper die mitwirkenden Umstände hervorrufen und die Apparate bestimmen kann. Wenn ich z. B. Schwefelsäure in verschiedenen Versuchen auf Natriumcarbonat, Natriumnitrat, Natriumborat wirken lassen will, so muss ich nicht allein die genannten Körper ihrer physikalischen Beschaffenheit nach kennen, sondern ich muss auch wissen, dass, im Falle Kohlensäureanhydrid entstehen sollte, dieses bei gewöhnlicher Temperatur gasförmig ist, ferner, dass wässerige Salpetersäure bei gewöhnlicher Temperatur flüssig, bei höherer Temperatur aber gasförmig ist, und dass Borsäure in kaltem Wasser schwer löslich, in heissem Wasser dagegen leicht löslich ist, und hiernach muss ich in dem einen Falle einen Apparat zur Aufnahme von Gas, in dem anderen Falle einen Destillationsapparat wählen, während im dritten Falle ein offenes Gefäss ausreicht. Wenn der Chemiker ferner durch Vermischen verschiedener Salze neue Salze

darstellen will, so hängt die Erzielung des Resultats von der Löslichkeit der angewandten Salze und derjenigen Salze ab, die durch Vertauschung der Bestandtheile möglicherweise als Resultat erscheinen könnten. Ist z. B. die Aufgabe gegeben Bleinitrat durch Vermischen von 2 Salzen darzustellen, so könnte ich, sobald mir die physikalischen Eigenschaften der Salze nicht bekannt sind, den Versuch z. B. mit Bleisulfat und Natriumnitrat machen wollen; ich würde aber von dem ganzen Versuche Abstand nehmen, sobald ich erfahre, dass Bleisulfat in Wasser unlöslich ist. Ist mir ferner die Aufgabe gestellt durch Vermischen von Salzen Kupfernitrat darzustellen, so kann ich bei Unbekanntschaft mit den physikalischen Eigenschaften der Salze leicht auf den Gedanken kommen, dass dies durch Vermischen und Lösungen von Kupfersulfat und Natriumnitrat entstehen könnte; ich werde dagegen von dem Versuche Abstand nehmen, sobald mir bekannt ist, dass die Salze, welche möglicherweise als Resultat der Umtauschung entstehen könnten, nämlich Kupfernitrat und Natriumsulfat, beide in Wasser löslich sind und ihre Trennung daher, wenn überhaupt möglich, jedenfalls mit grossen Umständen verbunden ist; sobald ich mir dagegen eine Kenntniss der physikalischen Eigenschaften der Körper erworben habe, würde ich zum Zweck der Darstellung von Kupfernitrat folgende Kenntnisse in Anwendung bringen: 1) dass die normalen Nitrate überhaupt in Wasser löslich sind, und dass Kupfernitrat im Besonderen sehr leicht löslich ist; 2) dass ich, damit die beiden entstehenden Salze leicht von einander geschieden werden können, darauf hinwirken muss, dass das neben dem Kupfernitrat entstehende Salz ein in Wasser unlösliches ist, z. B. ein Carbonat der Metalle, welche nicht Alkalimetalle sind, oder ein Sulfat und Blei, Baryum oder Strontium, oder, wenn es sich nicht um absolute Reinheit handelt, von Calcium; 3) dass ich von der Anwendung von Kupfercarbonat Abstand nehmen muss, weil die in den Process eintretenden Salze löslich sein müssen, Kupfercorbonat aber unlöslich ist; 4) habe ich nun entschieden, dass neben Kupfernitrat ein unlösliches Sulfat erscheinen soll, so habe ich zur Ausführung des Processes Kupfersulfat und ein lösliches Nitrat derjenigen Metalle, deren Sulfate unlöslich sind, zu wählen, also z. B. Baryumnitrat. Diese wenigen Beispiele, an deren Stelle aber jeder andere Process treten könnte, beweisen die Nothwendigkeit, dass der Betrachtung der Processe eine Betrachtung der Körper

vorangehen muss, und dass erst dann von einer wissenschaftlichen Behandlung die Rede sein kann. Wenn dagegen die allgemein beliebten Lehrbücher z. B. schon in Cap. I. die Darstellung von Sauerstoff mit Hülfe von Braunstein und Schwefelsäure behandeln, ohne dass die physikalischen und chemischen Eigenschaften der Schwefelsäure, des Braunsteins und des als Nebenproduct erscheinenden Salzes bekannt sind, so ist dies ein Lernen ohne Verständniss und daher ein Missbrauch der Wissenschaft.

Sobald nun festgestellt ist, dass das wissenschaftliche System der Chemie — vorläufig mit Ausschluss der Theorieen über die Constitution der Verbindungen — in 2 Abschnitten zu behandeln ist, nämlich: I. die chemischen Körper, II. die chemischen Processe, so ist zunächst die Frage zu beantworten: in welcher Weise sind die chemischen Körper dem Begriffe der Naturwissenschaft, im Besonderen der Chemie, entsprechend, also nach einem natürlichen System, zu ordnen?

Es ist schon oben erwähnt, dass die meisten chemischen Lehrbücher in 63 Capiteln, welche die Ueberschriften der einzelnen einfachen Stoffe tragen, behandeln, und dass auf diese Weise ähnliche Körper in die verschiedensten Capitel vertheilt und die unähnlichsten Körper dicht neben einander in jedem einzelnen Capitel behandelt werden. Dieser Umstand allein genügt das System als ein unwissenschaftliches zu bezeichnen. Um nun zum Aufbau eines natürlichen Systems zu gelangen, ist zu beachten, dass der Eintheilungsgrund dem Begriffe der anzuordnenden Gegenstände entsprechen muss, dass also, — wie eine Sammlung von Büchern ihrem geistigen Inhalte gemäss anzuordnen ist, weil das wesentliche Merkmal des Begriffs »Buch« in dem geistigen Inhalt liegt, und nicht etwa in dem Einbande oder dem Druck oder der Zeit des Erscheinens u. s. w., — die chemischen Körper nach ihrem chemischen Charakter, d. h. dem Verhalten gegen andere Körper, welches eine Veränderung ihrer Qualität zur Folge hat, in Gruppen zu bringen sind. Einzelne von solchen natürlichen Gruppen sind wie Thier- und Pflanzenfamilien allgemein bekannt: ich meine z. B. Säuren, Basen, Salze, einfache Stoffe, Sulfide u. s. w. Dabei ist ferner zu beachten, dass dem Begriffe »einfacher Stoff« nicht eine absonderlich hohe Bedeutung beizumessen ist, weil

einfache Stoffe in ihren chemischen Actionen nicht als wichtiger hervortreten als z. B. Säuren oder Basen oder Salze; der Begriff einfacher Stoff muss daher den zusammengesetzten Stoffen nicht übergeordnet, sondern coordinirt werden. Hiernach würden sich als Grundzüge eines wissenschaftlichen Systems der chemischen Körper etwa folgende herausstellen:

I. Einfache Stoffe.

II. Verbindungen vom Typus Chlorwasserstoff.

1) Haloidsäuren vom einfachen Typus Chlorwasserstoff,
2) Haloidsäuren vom mehrfachen Typus Chlorwasserstoff,
3) Haloidsalze vom einfachen Typus Chlorwasserstoff,
4) Haloidsalze vom zweifachen Typus Chlorwasserstoff,
5) Haloidsalze vom mehrfachen Typus Chlorwasserstoff.

III. Verbindungen vom Typus Wasser.

A. Sauerstoffverbindungen:

1) Wasser,
2) Sauerstoffsäuren und ihre Anhydride,
   Sauerstoffsäuren vom einfachen, zweifachen, dreifachen, vierfachen Typus Wasser,
3) Sauerstoffbasen und ihre Anhydride,
   Sauerstoffbasen vom einfachen, zweifachen Typus Wasser u. s. w.,
4) Sauerstoffsalze:
   Nitrate, Chlorate, Sulfate, Manganate u. s. w.
5) Anomale Sauerstoffverbindungen.

B. Schwefelverbindungen:

1) Schwefelwasserstoff,
2) Sulfosäuren und ihre Anhydride,
3) Sulfobasen und ihre Anhydride,
4) Sulfosalze,
5) Anomale Schwefelverbindungen.

IV. Verbindungen vom Typus Ammoniak.

V. Verbindungen vom Typus Kohlenwasserstoff.

Der wesentlichste Theil der Chemie ist jedenfalls der II. Abschnitt, nämlich derjenige, welcher die chemischen Processe enthält. Während die Behandlung des ersten Theiles, nämlich des Systems der chemischen Körper, der naturgeschichtlichen Behandlung zu vergleichen war, ist die Behandlung der chemischen Processe mehr der physikalischen Behandlung ähnlich. Das Streben muss dabei sein das **Wesen** des einzelnen

Processes und der gemeinsamen Eigenschaften mehrerer Processe aufzufinden. Mir scheint es in Betreff der Anordnung und der Definition der chemischen Processe zweckmässig zu sein die atomistischen Anschauungen nicht zu stark zu betonen und die hypothetischen Grundlagen, die im Laufe der Zeit der Gefahr einer Umänderung oder gänzlichen Beseitigung ausgesetzt sind, den empirischen Thatsachen unterzuordnen. Die neuere Chemie kennt z. B. als selbständig auftretende Quantitäten keine Atome, sondern nur Molecüle, d. h. sie kennt wohl ein Atom Wasserstoff im Chlorwasserstoff, aber als freien Wasserstoff kennt sie nur das Molecül H H, und als freies Chlor nur das Molecül Cl Cl; wenn nun Wasserstoff sich mit Chlor verbindet, so findet nach dieser Anschauung nicht eine Verbindung von Stoffen statt, sondern eine Vertauschung der Stellen, eine Substitution, so dass in dem Wasserstoff-Molecüle für das eine H ein Cl, und in dem Chlor-Molecüle für das eine Cl das eine H eintritt, so dass H H + Cl Cl sich umtauscht in H Cl + H Cl. — Ebenso findet nach derselben Anschauungsweise bei der Zersetzung von Quecksilberoxyd in Quecksilber und Sauerstoff nicht Trennung des Sauerstoffs vom Quecksilber statt, sondern Substitution eines Atoms Quecksilber für 1 Atom Sauerstoff in dem einen Molecül Quecksilberoxyd, und Substitution eines Atoms Sauerstoff für 1 Atom Quecksilber in dem andern Atom Quecksilberoxyd, so dass Hg O + Hg O = Hg Hg + O O wird. Ich halte es vielmehr für zweckmässig bei diesen Erklärungen von den Hypothesen abzusehen, die Sachen aufzufassen, wie sie sich unseren Sinnen darbieten und zugleich die Formeln, die nicht allein den Process erläutern, sondern auch als Grundlage für stöchiometrische Berechnungen dienen sollen, so einfach wie möglich zu gestalten. Der von der Hypothese absehende Beobachter wird aber in dem ersten der angegebenen Processe eine Verbindung von Wasserstoff mit Chlor in dem Gewichtsverhältniss von 1 zu 35,5 oder in dem Volumenverhältniss von 1 zu 1 erblicken, d. h. er wird beobachten, dass zwei chemische Körper sich zu einem einzigen verbinden und diesen Verbindungsprocess zum Zweck der Erläuterung des Vorganges und zur bequemen Ausführung der Rechnung durch die Formel H + Cl = H Cl ausdrücken. Ebenso wird der Beobachter in dem zweiten Falle eine Trennung von einem Körper in zwei Körper wahrnehmen und diesen Process qualitativ und quantitativ durch die Formel

$HgO = Hg + O$ ausdrücken. Ausser diesen reinen Verbindungsprocessen und reinen Zersetzungsprocessen existiren aber noch viele andere Processe, in welchen gleichzeitig Zersetzungen und Verbindungen stattfinden, so dass aus zwei oder mehreren Körpern zwei oder mehrere neue Körper entstehen; diese letzteren könnten dann als eigentliche Substitutions- oder Umtauschungsprocesse bezeichnet werden. Auf diese Weise würden sich die gesammten Processe ihrem inneren Wesen nach in 3 Abtheilungen behandeln lassen: I. Verbindungsprocesse, II. Zersetzungsprocesse, III. Umtauschungsprocesse.

In Betreff der specielleren Anordnung der Processe könnte man die Zahlenverhältnisse besonderes betonen und daher z. B. in dem Abschnitte III., welcher von den Umtauschungsprocessen oder von den gleichzeitig stattfindenden Verbindungs- und Trennungsprocessen handelt, die Zahl der stattfindenden Verbindungen und Trennungen oder die Zahl der agirenden Atome und Molecüle als Eintheilungsgrund aufstellen; z. B. könnte man denjenigen Process, welcher durch die Formel $2PbO + C = 2Pb + CO_2$ ausgedrückt wird, als einen solchen behandeln, in welchem 1 Trennungsprocess und 1 Verbindungsprocess stattfindet, während $PbO + 2HCl = PbCl_2 + H_2O$ denjenigen Processen zugesellt werden müsste, in welcher gleichzeitig 2 Zersetzungs- und 2 Verbindungsprocesse vor sich gehen; jedoch kann ich mich für diese Eintheilung nicht erklären, weil die natürliche Erscheinung gegen den Zahlen-Schematismus zurücktreten würde. Passender erscheint es mir die qualitativ-gleichartigen Veränderungen zu Gruppen zu vereinigen und das Quantitative nur in den Unterabtheilungen zu berücksichtigen. Nach diesen Erörterungen würde sich in Betreff der chemischen Processe etwa folgendes System ergeben:

I. Die Verbindungsprocesse.
   1. Verbindung des Sauerstoffs mit Metallen ohne Einwirkung von Wasser, namentlich bei höherer Temperatur.
   2. Verbindung des Sauerstoffs mit Nichtmetallen ohne Einwirkung von Wasser, namentlich bei höherer Temperatur.
   3. Verbindung der Metalle mit den Bestandtheilen der atmosphärischen Luft bei gewöhnlicher Temperatur.
   4. Verbindung der einfachen Stoffe mit Schwefel, sobald Schwefel als elektronegatives Element auftritt.

5. Verbindung der einfachen Stoffe mit den Salzbildern Chlor, Brom, Jod, sobald diese als elektronegative Elemente auftreten.
6. Verbindung der zusammengesetzten Stoffe mit Sauerstoff.
7. Bildung von Sauerstoffbasen durch Verbindung von Metalloxyden mit Wasser.
8. Bildung von Sauerstoffsäuren durch Verbindung von Säureanhydriden mit Wasser.
9. Bildung von Sauerstoffsalzen durch Verbindung von Säureanhydriden mit Metalloxyden.
10. Bildung von Ammoniumsalzen durch Verbindung von Ammoniak mit Säuren.
11. Bildung von Doppelsalzen durch Verbindung von zwei einfachen Salzen.
12. Verbindung der chemischen Körper mit Krystallwasser.

II. Die Zersetzungsprocesse:

1. Zersetzung der Oxyde der edeln Metalle in Metall und Sauerstoff.
2. Zersetzung der Metall-Superoxyde in Metalloxyd und Sauerstoff.
3. Zersetzung der Verbindungen des Goldes und Platins durch Einwirkung von Wärme.
4. Zersetzung der Metallhydroxyde durch Einwirkung von Wärme.
5. Zersetzung der Carbonate durch Einwirkung von Wärme.
6. Zersetzung der Sulfate durch Einwirkung von Wärme.
7. Zersetzung der Nitrate durch Einwirkung von Wärme.
8. Zersetzung der Chlorate durch Einwirkung von Wärme.
9. Zersetzung von chemischen Verbindungen durch Einwirkung von Licht.
10. Zersetzung von chemischen Verbindungen durch Einwirkung des galvanischen Stroms.

III. Die Umtauschungsprocesse:

1. Ausscheidung der Metalle aus Salzlösungen durch andere Metalle bei niederer Temperatur.
2. Ausscheidung der Metalle aus ihren Verbindungen durch andere Metalle bei höherer Temperatur.
3. Zersetzung des Wassers mit Metallen.

4. Zersetzung der Sauerstoffverbindungen mit Wasserstoffgas bei höherer Temperatur.
5. Zersetzung der Sauerstoffverbindungen mit Kohlenstoff bei höherer Temperatur.
6. Oxydation der einfachen und zusammengesetzten Stoffe durch Salpetersäure, Chromsäure und Uebermangansäure.
7. Bildung von Salzen durch Einwirkung der concentrirten Schwefelsäure auf Metalle bei höherer Temperatur.
8. Bildung von Salzen durch Zersetzung der wässerigen Schwefelsäure und Salzsäure durch Metalle bei niederer Temperatur.
9. Bildung von Salzen durch Zersetzung von Basen mit Säuren unter Ausscheidung von Wasser.
10. Bildung von Salzen durch Zersetzung von Basen mit den Anhydriden der Sauerstoffsäuren unter Ausscheidung von Wasser.
11. Bildung von Salzen durch Zersetzung von Metalloxyden mit Säuren unter Ausscheidung von Wasser.
12. Bildung von Salzen durch Zersetzung von Salzen mit Säuren unter Ausscheidung von Säuren.
13. Bildung von Salzen durch Zersetzung von Salzen mit Basen unter Ausscheidung von Basen.
14. Bildung von Salzen durch Zersetzung von Salzen mit Salzen.
15. Bildung von Salzen durch Zersetzung von Sulfiden mit Schwefelsäure oder Salzsäure unter Ausscheidung von Schwefelwasserstoff.
16. Bildung von Sulfiden durch Zersetzung von Salzen mit Schwefelwasserstoff unter Ausscheidung von Säuren.
17. Bildung von Salzen und Sulfiden durch Zersetzung von Salzen mit Sulfiden.
18. Bildung von Salzen durch Einwirkung von Sauerstoffsäuren auf Metallsuperoxyde unter Ausscheidung von Sauerstoff.
19. Bildung von Salzen durch Einwirkung von Haloïdsäuren auf Metallsuperoxyde unter Ausscheidung der Salzbilder.
20. Bildung von Salzen durch Einwirkung von Haloïdsäuren auf Metalle bei gleichzeitiger Mitwirkung von Salpetersäure.

21. Bildung von Salzen durch Einwirkung von Basen oder Metalloxyden auf einfache Stoffe oder Oxyde.
22. Zersetzung der Metallverbindungen durch Einwirkung der Alkalien oder der alkalischen Erden oder ihrer Carbonate mit oder ohne Kohle in der Glühhitze.

Es bleibt nun in Betreff der Anordnung des Materials der Chemie nach wissenschaftlichen Gesichtspuncten noch übrig den theoretischen Erörterungen eine Stelle anzuweisen. Da die theoretischen Anschauungen dem Einflusse der Zeit in hervortretendem Grade unterworfen sind und ein Verständniss derselben erst eintreten kann, wenn eine sehr grosse Menge von Thatsachen genau erkannt ist, so ist es zweckmässig sie in zwei Abschnitte zu trennen, und zwar den einen zur Bestimmung der Zusammensetzung und zur Ausführung der Berechnungen nothwendigen Theil als Einleitung in aller Kürze in wenigen Sätzen hinzustellen, die ausführlicheren Erörterungen aber am Schlusse des Ganzen zu behandeln.

Wenn nun diejenigen Chemiker, welche an die bisher übliche in 63 Capiteln auftretende Behandlung der Chemie gewöhnt sind, darüber Klage führen, dass durch die von mir vorgeschlagene Anordnung die natürlich zusammengehörigen Gegenstände aus einander gerissen werden, so kann ich sie nur auf die schon früher angeführte Vergleichung mit der Sprachwissenschaft verweisen. Die bisher übliche Behandlungsweise hat keinen höheren wissenschaftlichen Werth als die Anordnung der sprachlichen Wörterbücher hat, während die von mir vorgeschlagene Anordnung mit der grammatischen Anordnung, und zwar sowohl in Bezug auf Wortlehre als auch in Bezug auf Satzlehre, zu vergleichen sein würde. Mag ein Wörterbuch von grossem Nutzen sein, so ist es doch niemals als ein wissenschaftliches System aufzufassen; und so sind auch die jetzt üblichen chemischen Lehrbücher nicht etwa als nutzlos bei Seite zu legen, sondern in Leder gebunden neben die Lexika zu stellen und zum Nachschlagen von Einzelheiten so oft wie möglich in Anwendung zu bringen. Ein möglichst vollständiges, alphabetisch nach den chemischen Körpern geordnetes und dem systematischen Lehrbuche beigefügtes Inhaltsverzeichniss mit vielfacher Verweisung auf die in dem System der Chemie behandelten Körper, Darstellungsweisen u. s. w. würde die Stelle der bisherigen Lehrbücher recht wohl vertreten können.

II. Die von den Universitäts-Professoren eingeführte und von den Lehrern der Realschulen fast allgemein befolgte Anordnung des Materials der Chemie der anorganischen Körper entspricht nicht den Anforderungen der Didaktik.

Die Universitäts-Professoren unterrichten junge Männer, welche einen gewissen und zwar ziemlich hohen Grad von allgemeiner Bildung und Fassungsgabe besitzen; sie unterrichten sie ferner während eines so kurzen Zeitraumes, dass von einer Erweiterung der allgemeinen Bildung und einer Erhöhung der Fassungskraft kaum die Rede sein kann; überhaupt ist ihnen die Person des Lernenden ziemlich Nebensache, da sie vortragen, ohne sich zu vergewissern, ob das Vorgetragene auch sicher und richtig erfasst worden ist. Darum sind sie nicht darauf bedacht im Unterrichte vom Leichteren allmählich zum Schwierigeren überzugehen, vielmehr kann man leicht den Beweis führen, dass sie umgekehrt die schwierigeren Gegenstände im Anfange behandeln und Schritt für Schritt leichtere und ebenere Wege betreten. Oder kann Jemend behaupten, dass das Capitel Sauerstoff weniger Schwierigkeit biete als das Capitel Platin? Man sehe sich nur genau an, was in dem ersten Capitel behandelt wird, und urtheile dann, ob die einzelnen in diesem Capitel behandelten Gegenstände nur einigermassen als leicht bezeichnet werden können. Man behandelt z. B. gleich vom Anfange an die Darstellung des Sauerstoffs mit Hülfe von Schwefelsäure und Mangansuperoxyd: kann der Lernende, welcher zu dieser Zeit noch keinen Begriff von der chemischen Reaction und von dem Verhalten der chemischen Körper zu einander hat, wohl nur einigermassen begreifen, warum das Resultat Sauerstoff ein Mangansulfat und Wasser ist? hat er irgend eine Idee, dass die Säuren bei ihrer Einwirkung auf metallhaltige Stoffe das Bestreben zeigen Salze zu bilden? oder dass der Wasserstoff sich mit Sauerstoff zu Wasser zu verbinden strebt? oder kann er irgendwie auf den Gedanken kommen, dass man Schwefelsäure oder Manganoxyd auch durch andere Körper ersetzen könnte? Muss daher die Angabe dieser Darstellungsweise dem Lernenden nicht wie ein vom Arzte verschriebenes Recept erscheinen, dessen Inhalt er wohl zu entziffern sucht, ohne dass er danach strebt

die Gründe für die Anwendung der einzelnen Substanzen zu verstehen? Und wenn der Lernende so wissenschaftlich strebsam ist, dass er den Grund für die stattfindende Reaction wissen möchte, stellen sich nicht gerade sogleich im Anfange unüberwindliche Schwierigkeiten entgegen? Oder, wenn der Professor den Sauerstoff aus Kaliumchlorat darstellt: kann wohl der Lernende nur einigermassen begreifen, warum das Chlor beim Kalium bleibt und der Sauerstoff, der sonst so grosse Verwandtschaft zum Kalium besitzt, fortgeht? muss ihm nicht, wenn er auch noch so sehr seine Gedanken anstrengt, der wesentliche Grund unbegreiflich erscheinen, da ihm der chemische Gegensatz von Chlor und Kalium und die Natur des Kaliumchlorids zu dieser Zeit noch völlig unbekannt sind? Ich würde diese Beweisführung noch weiter ausdehnen, wenn ich nicht überzeugt wäre, dass diese beiden Beispiele völlig hinreichen, um das Unpraktische und Unpädagogische dieser Behandlungsweise in das hellste Licht zu stellen. Noch dunkler müssen aber diese Schattenseiten sich zeigen, wenn nach dieser Methode auf Schulen Unterricht ertheilt wird. Nehmen wir an, dass der Unterricht in der Chemie mit der Unter-Secunda beginnt und mit dem Abiturienten-Examen aufhört, so umfasst er einen vierjährigen Lehrcursus, während dessen die Schüler vom 15. bis zum 19. oder 20. Lebensjahre und ebenso in Bezug auf allgemeine Bildung und Fassungsvermögen vorschreiten. Diese Differenz der geistigen Bildung in den genannten Grenzen ist aber so bedeutend, dass der chemische Unterricht, sobald er nach der Professoren-Methode ertheilt wird, in dem ersten Jahres-Cursus für die Schüler wegen seiner Schwierigkeit unverständlich und darum nutzlos, wenn nicht gar schädlich, und in den letzten Jahren wegen seiner Leichtigkeit die geistigen Fähigkeiten nicht anspannend und darum ebenfalls nutzlos sein würde.

Der zweite Vorwurf, welcher der Professoren-Methode zu machen ist, besteht darin, dass sie die Schüler nicht genügend im Denken übt. Da das ganze Material der Chemie — mit Ausschluss der Theorieen über die Constitution der Körper — nur aus den coordinirten Einzelheiten besteht, insofern als z. B. Cap. 63. sich durchaus nicht auf die Lehren stützt, die in Cap. 62. oder 61. oder in irgend einem früheren Capitel gegeben sind und aus welchen man durch Schlussfolgerungen neue Resultate erzielen könnte, so kann der Lehrer nur demonstriren

und das Demonstrirte und nöthigenfalls nach dem Lehrbuche Gelernte abfragen; denn der Schüler hat nur mit dem Gedächtnisse aufgenommen und von einem rationellen Folgern ist kaum je die Rede. Denn wo findet man wohl in einem der üblichen Lehrbücher — wenn nicht etwa mit Gewalt irgend einem der 63 Capitel eingezwungen — einen allgemeinen Satz, auf welchen man eine besondere Thatsache zurückführen könnte? oder wo wird irgend Gelegenheit gegeben mehrere Einzelheiten von einem allgemeinen Gesichtspuncte zu betrachten? In welchem der 63 Capitel sollte also z. B. das Verhalten der Carbonate in der Hitze erwähnt werden? etwa unter Blei? oder unter Zink? oder unter Eisen? oder unter Kupfer? Oder in welchem Capitel mag man wohl die Zersetzungen der Metallverbindungen durch den elektrischen Strom finden können? Oder kann man es für consequent halten, wenn die Einwirkung der Salpetersäure auf Metalle in dem Capitel »Stickstoff« behandelt würde, da doch die verschiedenen Metalle vorher noch nie Gegenstand der Betrachtung gewesen sind? Stellen wir uns vor, ein strebsamer Schüler hört in derjenigen chemischen Unterrichtsstunde, in welcher vom Eisen geredet wird, dass man aus Eisenoxyd durch Glühen mit Kohle das metallische Eisen gewinnt; wenn er nun durch bessere Unterrichtsmethoden anderer Lehrfächer gelernt hat die eine Einzelheit mit anderen Einzelheiten zu vergleichen und mehrere von einem gemeinsamen Gesichtspuncte zu betrachten, so wird er im Stillen die Frage aufwerfen, ob denn wohl alle Metalloxyde in der Glühhitze durch Kohle zu Metall reducirt werden; jedenfalls lässt ihn das Buch im Stiche, und wenn nicht der Lehrer so freundlich ist von dem Lehrgange abzuweichen, so wird er sich einfach beruhigen müssen und allmählich das Interesse für einen so wenig anregenden Gegenstand verlieren. Es ist ein vollständiges Verkennen des Wesens der Naturwissenschaften, im Besonderen der Chemie, wenn man mit sehr gelehrten Professoren behauptet, dass die chemischen Wahrheiten ausschliesslich oder vorzugsweise durch Induction gewonnen würden; vielmehr muss Induction und Deduction stets gleichzeitig in Anwendung kommen. Wenn z. B. die einzelne Thatsache feststeht, dass Calciumcarbonat sich durch Einwirkung höherer Hitzgrade in Calciumoxyd und Kohlensäureanhydrid zersetzt, so wird wahrscheinlich schon nach dieser einen Erfahrung, jedenfalls aber, nachdem sich durch den Versuch herausgestellt hat, dass auch

z. B. Bleicarbonat sich beim Erhitzen in Bleioxyd und Kohlensäureanhydrid zerlegt, der denkende Schüler von selbst durch Induction sich eine Regel zu bilden suchen, d. h. die Frage aufwerfen, ob alle Carbonate sich durch Erhitzen in der angegebenen Weise zersetzen. Unter Anleitung des Lehrers kann nun deductiv durch Versuche, welche an anderen Carbonaten ausgeführt werden, diese noch zweifelhafte Regel entweder als allgemein gültig bewiesen oder auf besondere Abtheilungen beschränkt werden. Hat der Schüler auf diese Weise gelernt, dass sich durch Einwirkung höherer Temperaturen die Carbonate der Alkalien nicht zersetzen, dagegen alle übrigen Carbonate sich zersetzen, so hat er jedenfalls mehr gelernt und sein Denkvermögen besser gefördert, als wenn er nach Professoren-Methode nur die einzelne Thatsache mit dem Gedächtniss aufgenommen hat, dass sich Calciumcarbonat beim Erhitzen in Kohlensäureanhydrid und Calciumoxyd zersetzt.

Der dritte Einwand, den ich gegen die von den Professoren eingeführte und von der Mehrzahl der Lehrer befolgte Anordnung des chemischen Materials erhebe, ist der, dass sie den Schüler daran gewöhnt unwesentliche Gesichtspuncte für wesentlich und wesentliche für unwesentlich zu halten — somit sein Urtheilsvermögen verwirrt und seine geistige Thätigkeit von der wissenschaftlichen Richtung ablenkt. Da die Schule den Beruf hat den Geist der ihr anvertrauten Schüler harmonisch zu bilden, so muss ihr namentlich daran liegen die Schüler anzuleiten, dass sie von jedem Gegenstande, den sie betrachten, die wesentlichen Merkmale auffinden, die wesentlichen von den unwesentlichen trennen und hiernach Anordnung treffen. Zu diesem Zwecke werden im deutschen Unterrichte Disponir-Uebungen angestellt, durch welche der Schüler lernen soll, wie er den Inhalt eines ausgesprochenen Gedankens richtig fassen, uud von welchem Gesichtspuncte er ihn betrachten soll. Wenn nun die Lehrer des Deutschen in Einklang mit den Lehren der Logik und Pädagogik in diesen Disponirübungen lehrt, dass die Anordnung nicht willkürlich sein darf, sondern aus einem bestimmten Principe hervorgehen muss, dass eine Abhandlung nicht in dem ersten Theile Dinge als bekannt voraussetzen darf, die erst in den späteren Abschnitten erörtert werden, und dass verwandte Gegenstände mit einander vereinigt, verschiedenartige Gegenstände aber von einander getrennt

behandelt werden müssen, und wenn sich dann herausstellt, dass die Methode, nach welcher der Unterricht in der Chemie betrieben wird, diesen Grundsätzen entgegenarbeitet, so ist diese Methode als eine unrichtige zu beseitigen und muss daher verbessert werden, widrigenfalls der gesammte chemische Unterricht aus dem Lehrplane der Realschule gestrichen werden müsste.

Glücklicherweise ist die Methode des chemischen Unterrichts einer Verbesserung fähig, und zwar einer so durchgreifenden, dass sie mit den Grundsätzen einer gesunden Pädagogik vollständig in Einklang kommt und sich zu gleicher Zeit an das wissenschaftliche System der Chemie möglichst dicht anschliesst.

Da ich vorher meine Ansichten über die Anordnung des Materials der organischen Chemie, wie sie den Anforderungen der Wissenschaft entspricht, weitläufig erörtert habe, so kann ich mich jetzt kurz fassen und in wenigen Zügen die Reihenfolge der verschiedenen Gegenstände, welche im chemischen Unterricht behandelt werden müssen, bezeichnen.

Zunächst ist es unumgänglich nothwendig, dass die Schüler, ehe sie an die eigentliche Chemie herantreten, diejenigen Vorkenntnisse in der Physik erhalten, welche zum Zweck der Erkennung der Eigenschaften der chemischen Körper nicht entbehrt werden können. Dahin rechne ich das Wichtigste über Cohäsion, Härte und Aggregatzustand, im Besonderen der Umstände, durch welche die Aggregatzustände der Körper geändert werden, sodann über amorphen Zustand und Krystallgestalt, ferner über Volumen und Volumengewicht, Wärmeleitung und Ausdehnung durch die Wärme, Wärmemessung, Durchsichtigkeit, Farbe, sowie einige Gegenstände aus der Elektricitätslehre. Hierauf würde durch einige Versuche der Begriff von einfachen und zusammengesetzten Körpern zu erläutern sein, und dieser Besprechung könnte sodann sogleich das Nothwendigste über die Gewichts- und Volumenverhältnisse, in denen sich die Stoffe mit einander verbinden und sich gegenseitig vertreten, zum Zweck der Bezeichnung und Berechnung ihrer Zusammensetzung folgen. Ich betone hierbei ausdrücklich, dass ich auf dieser Stufe nicht eine weitläufige Erörterung der chemischen Theorieen mit ihren für Schüler unverständlichen und dazu dem Wechsel unterworfenen Hypothesen für zweckmässig halte; vielmehr ist auf dieser Stufe des Unterrichts nur hervorzuheben, dass höchst gründliche und zahlreiche

Untersuchungen das Gesetz von den bestimmten Gewichts- und Volumenverhältnissen ergeben haben, und dass das Resultat der Untersuchungen in der Tafel der Atomgewichte niedergelegt ist. Einige wenige Versuche reichen hin die Gesetze von den Volumen- und Gewichtsmengen der Körper, welche sich mit einander verbinden, zu erläutern; eine grosse Zahl von derartigen Versucheu mit ihren superfeinen Messungen und Wägungen Schülern von ca. 15 Jahren vorzuführen, ist leeres Stroh dreschen — eine Arbeit, die viel Kraft und Zeit beansprucht und keinen Nutzen bringt. Nach Erörterung des Begriffs der Werthigkeit kann sogleich zum systematischen Theile der anorganischen Chemie übergegangen werden.

Der systematische Theil der anorganischen Chemie ist, um didaktischen ebenso wie wissenschaftlichen Zwecken zu genügen, in zwei Abschnitte zu theilen: I. Die chemischen Körper und II. Die chemischen Processe. Diese beiden Gesichtspuncte müssen beim chemischen Unterrichte, ganz ähnlich wie beim sprachlichen Unterrichte Flexionslehre und Satzlehre, aus einander gehalten werden; aber ganz ähnlich wie der Sprachlehrer nicht ein ganzes Jahr hinter einander, ausschliesslich aller andern Uebungen, decliniren und conjugiren lassen wird, so wird auch der geschickte Lehrer der Chemie nicht ununterbrochen die physikalischen Eigenschaften der Körper untersuchen und ihre Zusammensetzungsformeln auswendig lernen lassen. Wie im lateinischen Unterrichte der Lehrer schon bei Einübung der ersten Declination syntaktische Gegenstände berühren und die Schüler im Uebersetzen üben wird, so darf auch der Lehrer der Chemie bei Betrachtung der chemischen Körper die chemischen Processe nicht ängstlich vermeiden, sondern sogar diejenigen geflissentlich in den Unterricht hineinziehen und erläutern, welche auf der Anfangsstufe des chemischen Unterrichts verstanden werden können. Beispielsweise würde der Lehrer, wenn er den Wasserstoff durchgeht, die Vereinigung des Wasserstoffs mit Sauerstoff durch Einwirkung von Wärme oder Elektricität demonstriren und sie qualitativ und quantitativ erläutern, und ich würde es auch nicht für unrichtig halten, wenn er einfache Darstellungsweisen des Wasserstoffs schon jetzt den Schülern zeigte; aber betonen darf er diese letzteren Gegenstände hier nicht, weil sie doch von den Schülern noch nicht genügend verstanden werden, und weil sie nicht den Gang des Unterrichts bestimmen.

Aus denselben Gründen halte ich es für angemessen bei Betrachtung der Eigenschaften des Sauerstoffs auch dessen Darstellungsweise aus Quecksilberoxyd schon auf dieser Stufe zu zeigen und zu erklären, dagegen würde ich es für unrichtig halten, wenn schon jetzt die Darstellungsweise aus Mangansuperoxyd oder Kaliumbichromat mit Hülfe von Schwefelsäure den Schülern vorgeführt würde.

Auf diese Weise lernen die Schüler vom Anfange an hauptsächlich die physikalischen Eigenschaften der Körper kennen, bekommen aber zu gleicher Zeit auch einige Vorbegriffe von den eigentlich chemischen Eigenschaften, welche letztere erst später in systematischer Ordnung genauer erörtert werden. Es ist nun ferner durchaus nicht meine Ansicht, dass die Zahl der zu betrachtenden chemischen Körper eine ungemein grosse sei; diese Stufe des Unterrichts mag sich recht wohl auf Repräsentanten der wichtigsten Gruppen beschränken, und zwar würden von diesen diejenigen Körper auszuwählen sein, welche entweder wegen ihrer chemischen Reactionen besonders wichtig sind oder in technischer Beziehung eine Bedeutung haben oder als Mineralien sich fertig gebildet in der Natur finden. Auf diese Weise wird die Mineralogie mit der Chemie verbunden, und der mineralogische Unterricht scheidet daher als gesonderte Disciplin aus dem Lectionsplane aus.

Sobald der Schüler sich durch diese systematische Betrachtung der chemischen Körper in der Beobachtung der Eigenschaften der Körper geübt hat und sich Kenntniss von der Zusammensetzung der wirklich existirenden Körper erworben hat, kann er recht wohl zu der Betrachtung der chemischen Processe übergehen, ohne Gefahr zu laufen bei jedem Schritt und Tritt sich in seinem individuellen Kopf Körper zu construiren, welche die Natur nicht bilden kann, und ist nun befähigt durch Nachdenken auf Grund der bereits erlangten Kenntniss der Körper schon vor der Einleitung eines chemischen Processes Vermuthungen in Betreff der Resultate der Reaction aufzustellen. Beispiele für diese Art und Weise der Betrachtung habe ich schon früher gegeben; doch wird es vielleicht nicht unangemessen sein, wenn ich jetzt nochmals auf die Erläuterung derjenigen Processe zurückkomme, die in den Professoren-Lehrbüchern gewöhnlich schon im Capitel I. gelehrt, aber von den Schülern an dieser Stelle aus dem einfachen Grunde nicht verstanden werden, weil ihnen die Grund-

lage, namentlich die Kenntniss der Körper fehlt; ich setze hierbei voraus, dass der Unterricht die chemischen Processe in der Reihenfolge behandelt, die ich vom wissenschaftlichen Standpuncte aus im Vorhergehenden als die naturgemässe dargestellt habe, also zuerst die Verbindungsprocesse, hierauf die Zersetzungsprocesse und zuletzt die Umtauschungsprocesse. Handelt es sich zunächst um die Darstellung von Sauerstoff, so kann der Schüler nach seiner Kenntniss der chemischen Körper von selbst auf den Gedanken kommen, dass die Superoxyde, weil sie ihrem Namen gemäss mehr Sauerstoff enthalten als die Oxyde, möglicherweise unter gewissen Umständen Sauerstoff hergeben. Die Erfahrung entspricht der Vermuthung zunächst bei Anwendung höherer Temperatur. Wenn ferner dem Schüler durch den früheren Unterricht bekannt ist, dass z. B. Metalloxyde und Säuren durchschnittlich so auf einander einwirken, dass ein Salz und Wasser entsteht, und dass im Allgemeinen die gegenseitige Einwirkung der Körper die Bildung von Salzen und Wasser als Resultat hat, so kann der Schüler durch eigenes Nachdenken auf die Vermuthung kommen, dass, wenn z. B. Schwefelsäure auf Mangansuperoxyd einwirkt, ein Salz und Wasser entstehen wird, und dass diese Körper unter Ausscheidung von Sauerstoff gebildet werden würden. Der Versuch wird dann lehren, ob die Vermuthung richtig oder unrichtig war. An diese Darstellungsweise des Sauerstoffs wird sich dann beim Nachdenken manche andere mehr oder weniger leicht ausführbare anknüpfen; so wird der Schüler leicht veranlasst werden zu überlegen, ob nicht das Mangansuperoxyd oder die Schwefelsäure durch andere Stoffe ersetzt werden könne. Versuche an die Stelle von Mangansuperoxyd andere Körper zu setzen, welche durch Abgabe von Sauerstoff sich in Metalloxyde und also möglicherweise durch Einwirkung von Schwefelsäure in Sauerstoffsalze verwandeln, führen auf die Einwirkung von Schwefelsäure auf Bleisuperoxyd, Mennige, Chromsäure und, mit Zuziehung der Zersetzung von Salzen mit Säuren, auf Manganate, Chromate u. s. w. Ebenso werden die Versuche, die Schwefelsäure durch andere Säuren in ihrer Einwirkung auf Superoxyde und ähnliche Stoffe zu ersetzen, eine Erweiterung und tiefere Begründung der naturwissenschaftlichen Kenntnisse und der Forschungsmethode sowie die Kräftigung der geistigen Fähigkeiten der Schüler zur Folge haben müssen.

Aus diesen Beispielen wird Folgendes klar geworden sein:

sobald die chemischen Processe in einer Weise geordnet werden, dass das Verständniss jedes einzelnen Processes sich auf das Verständniss der vorhergehenden Processe sowie auf die Kenntniss der Eigenschaften der chemischen Körper stützt, so bieten sie dem Lernenden eine fortwährende Veranlassung zum Nachdenken und bilden daher den Geist. Wenn ich nun ferner hinzufüge, dass diese Unterrichtsmethode der mit der Zeit fortschreitenden geistigen Entwickelung der Schüler gemäss den Weg vom Leichteren zum Schwereren verfolgt, und dass sie ferner nicht, wie die Professoren-Methode, Gleichartiges von einander trennt und Ungleichartiges zusammen gruppirt, sondern die Schüler unablässig anleitet die Einzelheiten unter gemeinsame Gesichtspuncte zu vereinigen und dadurch das ganze Gebiet der Chemie für den ordnenden Verstand durchdringlich macht, so kann es keinem Zweifel unterliegen, dass die von mir vorgeschlagene Methode wie vom wissenschaftlichen Standpuncte so auch vom didaktischen Standpuncte der fast allgemein verbreiteten Professoren-Methode vorzuziehen ist.

Es könnte nun vielleicht einer oder der andere Leser dieser Zeilen, die theoretische Richtigkeit der von mir aufgestellten Behauptungen anerkennend, in ächt naturwissenschaftlicher Weise mir entgegnen, dass sich Manches auf dem Papiere recht glaubhaft präsentirt, aber den Prüfstein der Erfahrung nicht aushält, dass also diese Methode, wenn sie in der Schule thatsächlich in Anwendung gebracht werden sollte, Mängel zeigen möchte, die vielleicht bedeutender sein könnten als die der Professoren-Methode vorgeworfenen Mängel, und dass man daher, wie an jeden neuen Vorschlag, so auch an diesen mit Misstrauen herangehen müsse. Diese Zweifel kann ich aber leicht heben durch die Versicherung, dass diese hier gemachten Vorschläge durchaus nicht neu und durchaus nicht ungeprüft sind, sondern dass ich diese Methode schon seit achtundzwanzig Jahren im chemischen Unterrichte an mehreren Realschulen in Anwendung gebracht habe, und dass auch ausser mir verschiedene Lehrer längere oder kürzere Zeit diesen Unterrichtsweg mit sicherem Erfolg betraten.

Zuerst habe ich im Jahre 1846 in der Pädagogischen Litteraturzeitung von Looff (Juli-Heft) eine Abhandlung veröffent-

licht, welche den unwissenschaftlichen Charakter der damaligen Lehrbücher der Chemie und die Unzweckmässigkeit der damals allgemein befolgten Unterrichtsmethode nachwies und es als wünschenswerth darstellte, dass sich die Lehrer der Chemie von jener Methode lossagen und eine bessere Anordnung des Materials und eine wissenschaftlichere Betrachtungsweise bei ihrem Unterricht einführen möchten. Die in dieser Abhandlung ausgesprochenen Vorschläge, welche im Ganzen und im Speciellen wesentlich mit den vorstehenden übereinstimmen, fanden damals im pädagogischen Publicum Anklang, so dass die Abhandlung in mehreren namhaften Journalen, u. a. in der pädagogischen Revue von Mager (Märzheft 1847) ungeändert abgedruckt wurde. Im Jahre 1847 gab ich einen »Grundriss der systematischen Chemie, Leipzig, Verlag von C. W. B. Naumburg« heraus. Das System der anorganischen Chemie zerfiel nach diesem Buche in zwei Theile, nämlich I. Chemische Statik oder die chemischen Körper bei bestehendem Gleichgewichte der chemischen Kräfte, und II. Chemische Dynamik oder die chemischen Körper bei aufgehobenem Gleichgewicht der chemischen Kräfte. Der erste Theil behandelt im 1. Abschnitt die chemisch einfachen Stoffe, im 2. Abschnitte die chemisch zusammengesetzten Stoffe, und zwar 1) die Gesetze, nach welchen in den chemisch zusammengesetzten Stoffen die chemisch einfachen Stoffe in Bezug auf Gewichtsverhältnisse verbunden sind, und 2) das System und die Beschreibung der chemisch zusammengesetzten Stoffe; nach der damals allgemein üblichen dualistischen Anschauungsweise waren die Verbindungen eingetheilt in Verbindungen des 1., 2. und 3. Grades, und von jeder Abtheilung waren die einzelnen Körper in natürlichen Gruppen, wie z. B. Sauerstoffsäuren, Sauerstoffbasen, Schwefelmetalle, Chlormetalle, Hydrate, kohlensaure Salze, schwefelsaure Salze u. s. w., zusammengestellt. Der zweite Abschnitt des ersten Theiles behandelte Formen, Qualität, stöchiometrische Zusammensetzung im Verhältniss zu einander. — Der zweite Theil, die chemische Dynamik, zerfiel in zwei Abschnitte, nämlich die Veränderungen der Form der chemischen Körper, und die Veränderungen der Qualität der chemischen Körper. Der letztere dieser beiden Abschnitte, welcher die chemischen Processe behandelt, sucht ganz ähnlich der Weise, welche in vorliegender Abhandlung vom wissenschaftlichen und didaktischen Standpuncte betrachtet und

empfohlen worden ist, die Processe ihrem Wesen nach in natürliche Gruppen zusammenzustellen, fortschreitend in den drei Stufen: Verbindungsprocesse, Trennungsprocesse und Combinationen von Verbindungs- und Trennungsprocessen. Solche natürliche Gruppen waren z. B. Oxydationen der einfachen Stoffe; Verbindungen der einfachen Stoffe mit Schwefel, mit Chlor, Brom, Jod; Bildung von Sauerstoffsalzen durch Verbindung von wasserfreien Sauerstoffsäuren mit wasserfreien Sauerstoffbasen; Bildung von Hydraten durch Einwirkung von Sauerstoff und Wasser auf einfache Stoffe, Trennung von Metalloxyden in Sauerstoff und Metall; Zerlegung der Hyperoxyde in Oxyd und Sauerstoff; Zerlegung der chlorsauren Salze; Zerlegung der schwefelsauren Salze; Zerlegung der kohlensauren Salze; Zersetzung des Wassers durch Metalle; Zersetzung der Wasserstoffsäuren durch Metalle; Zersetzung der Metalloxyde durch Wasserstoff; Darstellung regulinischer Metalle durch Glühen der Metalloxyde mit Kohle; Darstellung regulinischer Metalle aus ihren Verbindungen durch andere Metalle auf trockenem Wege; Darstellung regulinischer Metalle aus ihren Verbindungen durch andere Metalle auf nassem Wege; Darstellung von Sauerstoffsäuren aus ihren Salzen durch andere Säuren; Darstellung von Sauerstoffbasen aus Sauerstoffsalzen durch andere Basen; Zersetzung von stärkeren Sauerstoffbasen mit Schwefel, Chlor, Brom, Jod; Oxydation durch Sauerstoffsäuren, vorzüglich durch Salpetersäure und Schwefelsäure; höhere Oxydation der Sauerstoffverbindungen durch Chlor; Auflösung der Metalle in Sauerstoffsäuren; Zersetzung der Metalloxyde durch Wasserstoffsäuren; Zersetzung der Chlor-, Brom-, Jod-, Fluor- und Schwefel-Metalle durch einander; Zersetzung der Chlor-, Brom-, Jod- und Fluor-Metalle durch basische Oxyde; Zersetzung der Chlor-, Brom-, Jod- und Fluor-Verbindungen durch wässerige Sauerstoffsäuren, vornehmlich durch Schwefelsäure; Zersetzung der Sauerstoffsalze durch Wasserstoffsäuren; Zersetzung der Sauerstoffsalze durch Schwefel-, Chlor-, Brom-, Jod- und Fluor-Metalle; Zersetzung der Sauerstoffsalze durch Sauerstoffsäuren; Zersetzung der Wasserstoffsäuren durch Salpetersäure; Zersetzung der Superoxyde durch Schwefelsäure u. a. m.

Dieser im Jahre 1847 herausgegebene Grundriss der systematischen Chemie ist, als die neueren Anschauungen über die Constitution der Körper mehr und mehr Eingang fanden, von

mir einer Umarbeitung unterworfen worden und unter dem Titel »Lehrbuch der Chemie und Mineralogie, auf Grund der neuern Thorieen für den Unterricht an höheren Lehranstalten bearbeitet von Dr. J. Loth, Leipzig, Verlag von Otto Wigand, 1872« herausgegeben. In Bezug auf Anordnung des Materials sind dabei die von mir oben ausgesprochenen Grundsätze befolgt worden. Das Buch enthält als System der Chemie das Wichtigste über die physikalischen Eigenschaften der Körper und eine Anleitung zum Verständniss der Lehren von der Constitution der Körper, die Uebersicht der wichtigsten anorganischen Körper mit besonderer Berücksichtigung der Mineralien, die chemischen Processe der anorganischen Körper und das Wichtigste aus der Chemie der organischen Körper. Ausserdem ist vornehmlich zum Zweck der Uebungen im Laboratorium beigefügt eine nach dem Professoren-System geordnete Uebersicht der Darstellungsmethoden der wichtigsten anorganischen Stoffe mit fortwährender Verweisung auf die in dem System der chemischen Processe gegebenen Erläuterungen und eine Uebersicht der wichtigsten Reactionen zur Erkennung der Bestandtheile der anorganischen Verbindungen, also eine Anleitung zur qualitativen Analyse. Von der quantitativen Analyse ist, weil sie für den Schulunterricht zu schwierig ist, zu viel Uebung in den mechanischen Arbeiten des Experimentirens von Seiten der Schüler voraussetzt und zu viel Zeit in Anspruch nimmt, Abstand genommen. Den Schluss des Buches bildet ein Register, welches alphabetisch geordnet die in dem Buche behandelten chemischen Körper enthält. Durch diese Zugabe erfüllt das Buch alle Zwecke, welche die nach der Professoren-Methode verfassten Lehrbücher erfüllen; die wesentliche Eigenschaft des Buches bleibt aber immer die, dass es in dem systematischen Theile die Einzelheiten in natürliche Gruppen vereinigt, allmählich vom Leichten zum Schweren übergeht und den Lernenden stets veranlasst das Gelernte mit Zuziehung der Beobachtung und des Experiments als Grundlage für die ferneren geistigen Uebungen zu verwenden. — Das Buch ist ein Leitfaden für den Unterricht in höheren Schulen und setzt daher einen im Experimentiren geübten Lehrer voraus, ist also zum Selbststudium nicht ausreichend. In dieser Beziehung ist nachstehende Bemerkung des Vorworts zu beachten: »Zur Vermeidung von Missverständnissen muss ich

nochmals betonen, dass das vorliegende Buch ein Leitfaden für den Unterricht sein soll, und dass es dabei einen Lehrer voraussetzt, welcher weiss, wie er dieses oder jenes Gesetz durch Experimente zu erläutern hat. Aus diesem Grunde habe ich es unterlassen, z. B. bei Erörterung der stöchiometrischen Verhältnisse der Körper, Versuche anzugeben, durch welche der Schüler eine Einsicht in diese Verhältnisse gewinnen soll. Ferner verbietet der Begriff des Leitfadens nicht, nebenbei hier und da, wenn es gerade angemessen erscheint, einen Blick in eine andere Richtung zu werfen; z. B. setze ich, wenn ich die Eigenschaften des Wasserstoffs durchgehe, nicht etwa eine Flasche oder ein Gasometer voll Wasserstoff fix und fertig vor die Schüler, sondern ich stelle das Wasserstoffgas z. B. aus Wasser durch Natrium oder aus Chlorwasserstoff durch Zink vor den Augen der Schüler dar, indem ich als Nebensache auch die Darstellungsweise kurz erläutere; werden diese Bemerkungen vergessen, so schadet es nicht viel, weil sie später bei Erörterung der chemischen Processe als Hauptsache behandelt werden, und werden sie im Gedächtniss behalten, so nützen sie einigermassen.«

Die Richtung, welche zuerst von mir im Jahre 1846 in Betreff der Anordnung des Materials der Chemie der anorganischen Körper eingeschlagen wurde, ist in neuerer Zeit von anderer Seite ins Auge gefasst und zum Segen der chemischen Wissenschaft und des chemischen Unterrichts mit grossem Geschick und anerkennenswerther Energie verfolgt worden. Ganz besonders ist in dieser Beziehung hervorzuheben das »Lehrbuch der anorganischen Chemie, nach den neuesten Ansichten der Wissenschaft auf rein experimenteller Grundlage für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht methodisch bearbeitet von Dr. Rudolf Arendt, Lehrer der Chemie an der öffentlichen Handelslehranstalt zu Leipzig und Redacteur des chemischen Centralblatts; enthaltend 291 Versuche, illustrirt durch 247 in den Text eingedruckte Holzschnitte. Leipzig, Leopold Voss, 1868.« Arendt's Lehrbuch unterscheidet sich von dem meinigen dadurch, dass es zwei Zwecke verfolgt, nämlich als Leitfaden für den Schulunterricht und zugleich auch zum Selbstunterricht zu dienen, deshalb ist bei Erörterung der chemischen Processe nicht allein das Wesen, sondern auch die Art und Weise der Ausführung derselben mit Apparaten und Nebenumständen genau beschrieben; ferner

trennt er nicht die physikalischen Eigenschaften der Körper von den chemischen Processen, sondern vereinigt an jeder Stelle beide Seiten der Betrachtung; endlich flicht er die theoretischen Erörterungen in die praktischen ein, während in dem von mir herausgegebenen Lehrbuche auf die Constitution der Verbindungen, namentlich auf die atomistischen Hypothesen, wenig Gewicht gelegt ist. Im Uebrigen aber ist die Tendenz beider Bücher gleich, indem beide denselben Ausgangspunct, nämlich den unwissenschaftlichen und unmethodischen Lehrgang der bisher üblichen Lehrbücher, und denselben Zielpunct, die Vereinigung der vereinzelten chemischen Erscheinungen zu natürlichen Gruppen und die Erreichung des Schwierigeren und Zusammengesetzteren durch vorherige Ueberwindung des Leichteren und Einfacheren gemeinsam haben. Arendt sagt in dieser Beziehung in dem Vorworte seines Lehrbuchs: »Die zur Zeit gebrauchten Elementarlehrbücher der Chemie bieten nicht das, was man von einem Schulbuche, das bestimmt ist in den Geist der Wissenschaft einführen zu helfen, verlangen muss. Sie sind fast ohne Ausnahme nichts weiter als eine nach den Elementen geordnete Sammlung zusammenhangsloser Thatsachen, und daher können sie den Lehrer, wenn er es versuchen will aus den mechanisch zerstreuten allgemeine Gesetze abzuleiten, nicht nachhaltig genug unterstützen; ebenso wenig ist dabei der für eine methodische Behandlung des Stoffes so nöthige Uebergang von dem Einfacheren, Anschaulicheren und Fasslicheren zu dem Zusammengesetzteren und schwerer Verständlichen gewahrt.«

Wie lange es dauern wird, bis die unwissenschaftliche und unpädagogische Lehrmethode der Professoren-Lehrbücher besiegt sein wird, ist schwer zu sagen; dass eine ziemlich lange Zeit vergehen wird, scheint mir unzweifelhaft zu sein, da die Lehrer der Chemie bis jetzt ohne Ausnahme immer wieder ihren Elementarunterricht in dieser Wissenschaft in den Hörsälen der Professoren empfangen und letztere einem wissenschaftlichen Systeme und einer Lehrmethode, die von Schullehrern herrührt, jedenfalls abhold sind; Hoffnung auf einen rascheren Fortschritt können wir nur dann gewinnen, wenn einst die Lehrer der Chemie ihre Vorbildung auf Realschulen erhalten haben werden, wenn also die chemische Unterrichtsmethode sich wie die des sprachlichen Unterrichts in fortschreitender Verbesserung von Generation zu Generation, vom Lehrer zum Schüler, forterbt und der jetzige

Schüler später andern Schülern ein Vorbild wird; diese stetige Vervollkommnung wird eintreten, sobald erst den Abiturienten der Realschulen die Pforten zu allen Facultätsstudien gebührendermassen geöffnet sein werden.

II. Recensionen und Anzeigen von Büchern.

A. Litteratur über die Realschulfrage.

Realschule und Gymnasium II. Von Dr. Friedrich Schmeding, Oberlehrer. Besonderer Abdruck aus Langbein's Pädagogischem Archiv. Stettin, Th. von der Nahmer.

Unter den Vorkämpfern der Realschule hat sich Hr. Schmeding durch die obige Schrift einen der ersten Plätze errungen. Von dem Geiste, der Vielseitigkeit und der Behandlungsweise Mager's, des genialen Begründers der Pädagogischen Revue (später »pädag. Archiv«) ist in Herrn Schmeding viel. »Mager? Mager? Wer ist denn Mager,« höre ich viele Leser fragen; »wir haben nie etwas von dem Manne gehört.« So hätte ich auch noch vor nicht allzu langer Zeit gefragt; darum stände es mir übel an, wenn ich über die Frage schelten wollte. Auch in der Pädagogik lastet der Fluch auf uns, dass wir unserem eigenen Geiste und den Männern unseres eigenen Volkes nicht trauen und weit in die Schule gehen, wo wir es nah, bequemer und — besser haben, dass wir den Zusammenhang mit unseren eigenen Vorfahren verlieren, nicht auf ihren Schultern stehen, nicht auf ihrer Grundlage fortbauen. Die Gymnasien müssen 50 Jahr zurückgehen, um — vorwärts zu kommen; die Realschule muss mühsam ihren verschütteten Grundbau erst wieder bloss legen; die Realschulfrage muss durchgearbeitet werden, als wäre sie ganz neu; von dem, was ganze Geschlechter Treffliches zu Tage gefördert, ist kaum noch eine Erinnerung vorhanden; was sie schon einmal gesagt, muss wieder gesagt werden. So war die erste Entdeckung Amerika's durch die Normannen verloren gegangen; erst die zweite, kann man sagen, gelang. Hoffen wir, oder vielmehr thun wir, dass zum zweiten Male die Realschulfrage zum glücklichen Ziele gelangt, und benutzen wir dazu die Vorarbeiten unserer Vorfahren. Einer der genialsten ist Mager. Auf seine »deutsche Bürgerschule«, seine »modernen Humanitätsstudien«, und seine Arbeiten zur Methodik des Unterrichts möchte ich bei dieser Gelegenheit aufmerksam machen. Es besagt nicht wenig, wenn ich Hrn. Schmeding mit Mager zusammenstelle. In der oben bezeichneten Schrift knüpft er an einige Worte des Director Jäger an und weist die

Anklage desselben mit sehr vielen, meines Wissens zum Theil neuen Gründen als nichtig, aus Unklarheit und Unwissenheit entstanden, zurück. Ich verzichte darauf den reichen Inhalt und die Gedankenreihe andeutend wiederzugeben und hebe nur Eines hervor. Unter denen, die für die Realschule den Zugang zur Universität fordern, sind manche, die Beschränkung auf die philosophische und medicinische Facultät für nöthig halten; für die Betreibung der Rechts- und Staatswissenschaften bilde die Realschule nicht genügend vor; sie berufen sich dabei auf das römische Recht. Ich habe gelegentlich nicht bloss in meinen Reformschriften, sondern auch in dieser Zeitschrift 1873 S. 440 Anm. darauf hingewiesen, dass das römische Recht und die römischen Juristen ein Krebsschaden in unserem Staatsleben gewesen sind und noch sind, den auszuschneiden in unseren Tagen das hervorragende, leider in der Leserwelt wenig beachtete Verdienst und Bestreben des preussischen Justizministers Leonhardt ist. S. 531 sagt Herr Schmeding: »Die juristische Facultät der Universität Greifswald votirt am 21. November 1869: Ueberdies ist römisches Recht und wird voraussichtlich während einer Reihe von Jahrzehnten mindestens bleiben die Hauptgrundlage unseres Rechtsunterrichtes; das Verständniss der römischen Rechtsquellen aber ist nur denen zugänglich, welche mit den Anschauungen der classischen Welt bekannt sind und zugleich die lateinische Sprache ausreichend beherrschen. Sie ist daher einstimmig der Ansicht, dass die Zulassung der Realschulabiturienten zu dem Facultätsstudium der Jurisprudenz nicht zu empfehlen sei.« Nicht ganz drei Jahre nachher tritt A. Stölzel, Kammergerichtsrath und Hülfsarbeiter im Justizministerium, vor die Oeffentlichkeit mit einer Schrift: »Ueber die Entwicklung des gelehrten Richterthumes in deutschen Territorien«, und die Zeitungen bringen die Nachricht, dass dieselbe Facultät diese Schrift mit dem Rubenowschen Preise von 600 Thaler gekrönt und noch 300 Thaler sonst hinzugethan habe wegen der Vorzüglichkeit des Werks. In diesem Buche ist nun Folgendes ausgeführt: »Das römische Recht muss dem nationalen Rechte weichen, weil wir es nur als Durchgangsstufe unseres Rechtes betrachten können.« »Unser Rechtsleben fürt die Rechtsprechung wie die Gerichte dem Volke wieder zu, welchem sie durch das eindringende römische Recht entfremdet waren.« »Der Romanismus auf dem Gebiete des Rechts ist im rascheren Abzuge begriffen als auf dem der Kirche.« »Wenn die Gesetzgebung diesem Zuge nicht entgegen kommt, so ist nicht unmöglich, dass wiederum frei gewählte Schiedsgerichte den Keim des Richterthums der Zukunft bilden.« Seit jener Zeit that auch Lasker einen Ausspruch, der hier seinen Platz finden mag: »Es ist mir oft vorgeworfen worden, dass ich den Kreisrichter überall einführen will. Ja, von früh an war es mein Gedanke zu fordern, dass die Justizpflege den Laien wiedergegeben werde, um sie dem Absolutismus und gelehrten Doctrinalismus zu ent-

ziehen und die Selbstverwaltung auch auf die Justizpflege anzuwenden.« Also eine — oder vielmehr — viele gelehrte Corporationen, unter denen namentlich die juristische Facultät der Universität Greifswald, erklärten einmal, den Realschülern kann die Berechtigung zum Studium der Jurisprudenz darum nicht gegeben werden, weil der Jurist die Kenntniss der römischen Geschichte und Staatsverhältnisse, der römischen Rechtsquellen nicht entbehren kann, und ein ander Mal krönt dieselbe Facultät ein Werk, das diese Rechtsquellen als Etwas hinstellt, das sich überlebt hat! Einmal baut sie ihre Anschauungen auf römisches Recht und römisches Leben und schneidet fortschreitenden Anstalten die Weiterentwicklung ab; ein ander Mal strebt sie die Beseitigung dieser Anschauungen an ermannt sich aber nicht, die Consequenz zu ziehen zu Gunsten dieser Anstalten! So weit Herr Schmeding. »Da ich einmal dabei bin« und die Sache für unsere Frage von hoher Wichtigkeit, den meisten Lehrern aber völlig fremd ist, so will ich noch auf Ferdinand Walther's deutsche Rechtsgeschichte, die Kassner anführt, und auf Beseler »Das gemeine deutsche Recht« hinweisen und endlich aus meinem Notizbuche einige Worte abschreiben, die einem Aufsatze »Im neuen Reich« 1872 S. 899 und 901 entnommen sind: »Man gelangte bei der Untersuchung (über den Code Napoléon) zu dem überraschenden Resultate, dass dieselben durchweg rein germanischen Anschauungen, die uns Deutschen aber grossentheils abhanden gekommen waren, entsprangen.« »Die meisten dieser Ideen sind durchaus deutschen Ursprungs.« »Das französische Recht hat seinen Beruf in Deutschland erfüllt; es hat die deutschen Rechtsanschauungen mit den Ideen durchsäuert, die uns selbst durch den Schwall des über unser Vaterland hereinbrechenden römischen und canonischen Rechtes abhanden gekommen waren, oder welche die socialen und wirthschaftlichen Bedürfnisse der Neuzeit gebieterisch erheischen.« — Hoffentlich wird es mehr und mehr klar, dass, wenn und soweit unsere Bildung auf der des Alterthums beruhte, dies uns den grössten Schaden gebracht hat, dass man allenthalben nach Aufrichtung des neuen Reiches auf Bildungen und Einrichtungen aus des deutschen Volkes ureigenem Geiste bedacht ist, nur — in der Schule nicht. Doch ich breche ab, ich könnte bitter werden.

Auch Herr Schmeding weist auf die Nothwendigkeit hin besser für unsere Berufsbildung zu sorgen. Unsere Lehrer, namentlich die der neueren Sprachen, sind in hohem Masse mangelhaft; der Staat hat bis jetzt ausdrücklich gesagt, er könne z. B. für eine bessere Ausbildung der Lehrer derselben Nichts thun.« Der Verfasser verweist dabei auf einen Vortrag Kortegare's im Pädagogischen Archiv 1872. Mir erscheinen derartige ausdrückliche Erklärungen fast unmöglich; nehmen mir Herr Schm. und Herr K. es nicht übel, wenn ich mein Urtheil aussetze, bis ich jenen Vortrag gelesen.

Den ersten Theil der Schmeding'schen Schrift habe ich bis jetzt leider noch nicht erhalten können; aber wer auch nur den zweiten gelesen, wird mit mir den Herrn Verfasser bitten recht bald den dritten nachfolgen zu lassen.

Berlin. Dr. H. Beck.

B. Anderweitige Schriften.

1. Zweitausend Themen für den deutschen Aufsatz, stufenmässig geordnet nebst einer Anweisung über Anfertigung von Aufsätzen von Dr. H. Mensch. 83 S. gr. 8. Löwenberg i. Schl. Verlag von Gust. Köhler's Buchhandlung (Paul Holtsch). 1873.

Die allgemeine Misère, an der unser deutscher Unterricht laborirt, wird vor Allem durch den jedem Lehrer bekannten Umstand klar gemacht, dass, so oft ein Thema zu einem neuen Aufsatz gegeben werden soll, die Verlegenheit gross ist. Der Vorrath an Thematen, den sich der Lehrer durch eigene Erfahrung gesammelt hat, erschöpft sich endlich (zumal in Anbetracht des Umstandes, dass die einmal corrigirten Aufsätze sich ebenso gut wie Exercitien und Extemporalien als »eine ewige Krankheit« forterben), und die Ausbeute, die uns die Schulprogramme geben, ist in den meisten Fällen herzlich gering. Es ist also für einen erfahrenen Lehrer ein dankenswerthes Unternehmen den Collegen eine möglichst reichhaltige Sammlung von Aufsatzthematen an die Hand zu geben, und dieser jedenfalls mühevollen Arbeit hat sich Dr. Mensch unterzogen, dem wir schon in allen möglichen Disciplinen begegnet sind.

Was der Herausgeber in seiner »Anweisung zum Unterricht in den deutschen Stilübungen« sagt, ist im Ganzen und Grossen wohl zu unterschreiben. Es ist richtig, dass der deutsche Aufsatz »für die Gesammtbeurtheilung der Bildungsstufen unserer Schüler den Massstab geben« soll, nur geht der Verfasser ein wenig zu weit, wenn er meint, dass alle übrigen Stunden ihre Hülfstruppen zu schicken haben. Alle? Auch die mathematischen oder Chemiestunden? Ich wenigstens gestehe, dass ich mir einen mathematischen Lehrsatz oder eine Ausarbeitung über Stickstoffoxydul nicht gefallen liesse. Die sprachlichen Stunden würden auch wohl keine Ausbeute geben, es sei denn, dass auch fremdländische Litteraturgeschichte gelehrt würde. Also ist wohl der Ausdruck des Verfassers von den Hülfstruppen, die durch alle übrigen Stunden dem deutschen Aufsatz geschickt werden sollen, nicht ganz wörtlich zu nehmen.

Ueber das, was der Verfasser über die deutschen Pensa der einzelnen Classen von Sexta bis Prima des Weiteren ausführt, will ich hier kurz hinweggehen. Doch hoffe ich in einer den deutschen Unterricht betreffenden grösseren Abhandlung bald darauf

zurückzukommen. Mit vielen, ja mit den meisten Ideeen des Verfassers bin ich einverstanden; nur nicht damit, dass er ohne Weiteres für Knaben und Mädchen dieselben Forderungen erhebt und dieselben Pensa festsetzt. Allerdings geht in unserer alle Höhen und Tiefen nivellirenden Zeit die Neigung dahin den natürlichen, geistigen und gemüthlichen Unterschied der Geschlechter zu ignoriren und die Frauen in geistiger und materieller Beziehung so viel wie möglich in die Sphäre des Mannes hineinzudrängen; zu diesen Bestrebungen, die jetzt auch bei uns Wurzel schlagen, geben die Emancipationsbestrebungen in England und Amerika, geben die »russischen Studentinnen« im freien Zürich eine grauenvolle Illustration. Dies wird uns vielleicht auch von wohlmeinender Seite als »orthodoxe Schwarzseherei« ausgelegt; der »gesunde Sinn der deutschen Frauen« ist ja das unfehlbare Gegengift! Lieber Himmel, wir reden und singen auch noch heute von altdeutscher Frömmigkeit, altdeutscher Treue, altdeutscher Biederkeit und ähnlichen guten Dingen, und doch geht auch über dieses mit «dem Geiste der Neuzeit« nicht immer zu vereinbarende altväterische Wesen die Geschichte zur Tagesordnung über.

Um nun der langen Rede kurzen Sinn zu ziehen, so sind wir der Meinung, dass die Art des deutschen Unterrichts bei Knaben und Mädchen (jedenfalls in den mittleren und oberen Classen) sehr verschiedenartig sein muss. Oder glaubt der Verfasser wirklich, dass junge Mädchen ein »Urtheil« über »Charaktere historischer Personen« abgeben sollen? Muthet er ihnen wirklich »metrische Uebersetzungen als Themen zu Aufsätzen« zu? Der reifere Knabe wird das reifere Mädchen stets in Bezug auf logisch zergliedernden Verstand, dieses wird jenen fast immer in Bezug auf feinere Empfindung und phantasievolle Hingebung übertreffen. Hiernach richte sich der Lehrer, und er wird fast ausnahmslos das Rechte treffen.

Gehen wir nun auf die Themata selbst ein. Der Verfasser hat sie stellenweise nach den Classen geordnet. Das ist gut; meiner Meinung nach kann indess für Quinta und Quarta von »Aufsätzen« im gewöhnlichen Sinne noch nicht die Rede sein. So finden wir z. B. für Quinta Themata wie: Schnee und Eis als Freunde; Was der Mond erzählt; Worms und die Wartburg; Baldur's Tod; Undank ist der Welt Lohn; Wiege und Sarg; Eine Taube erzählt von ihren Erlebnissen u. s. w. Der Herausgeber muss fabelhafte Quintaner, Wunderkinder vor sich gehabt haben, denn solche Themata setzen Charakterentwicklung und selbständiges Denken voraus, und davon kann bei Quintanern wohl nicht gut die Rede sein. So geht es weiter; der Verfasser giebt eine ganze Reihe von vorzüglichen Thematen, aber er greift zu oft der Entwicklung des Kindes mit seinen Voraussetzungen vor. Historische Charakterzeichnungen gehören in die obersten Classen, oder der Schüler reproducirt in gedankenloser Weise das vom Lehrer ihm Gebotene; das macht einerseits den Schüler nicht

selbständig, sondern unselbständig, und (was noch schlimmer) es gewöhnt ihn an vorlautes, selbstgefälliges Raisonniren — Dinge, die allerdings bei unsern »mit der Zeit fortschreitenden« jungen Herren und Damen auf der Schulbank keineswegs selten sind. Sprüchwörter können allerfrühestens in Obertertia behandelt werden; Herr Dr. Mensch will sie aber schon von Quintanern behandelt wissen. Wieder andere Themata sind aus dem Kreise von Wissenschaften entnommen, die auf keiner Schule gelehrt werden können; welcher Secundaner z. B. kann unter normalen Verhältnissen die scandinavische Sagengeschichte dermassen beherrschen, dass ihm Holger Danske (nicht Danswer) Stoff zu einem selbständigen Aufsatz böte? Ein Thema dagegen wie »Müssiggang ist aller Laster Anfang«, welches der Verfasser der Prima zutheilt, würde sich wohl schon in Secunda mit Erfolg behandeln lassen.

Von den für die Prima bestimmten Thematen möchten wir einige bei Seite legen. Dahin gehören »Die drei Frauen im Tell«, weil sich über Schiller's Frauengestalten wirklich wenig sagen lässt; »Christus und Sokrates«, weil der Erlöser keine Vergleichung mit einem Menschen zulässt; »Welche Mittel sind anzuwenden, dass die Schüler mit Freuden lernen?«, weil Lehrer und Schüler die Rolle nicht vertauschen sollen; »Wie ist die biblische Geschichte in einer Mittelclasse schulmässig zu behandeln?« weil dies ein Prüfungsthema für Lehrer, kein Schulthema für Schüler ist; aus demselben Grunde »Didaktische Grundsätze für den ersten Leseunterricht« u. s. w. Ferner »die Tragödie des Aristoteles und Lessing,« denn dies Thema greift über den Kreis der Schule völlig. hinaus, u. s. f. Mitunter finden sich Wiederholungen; z. B. »Hagen von Tronje« (S. 68) und Hagen's Charakter« (S. 72).

Von diesen Ausstellungen abgesehen ist die Sammlung des Herrn Dr. Mensch eine in vielfacher Beziehung verdienstliche, und jeder Lehrer wird sich ihrer mit entschiedenem Nutzen bedienen.

Berlin. Dr. L. Freytag.

2. Elementarbuch der französischen Sprache nach der calculirenden Methode von Dr. Albrecht, 9. Auflage. Mainz, Verlag von Victor von Zabern 1873. 139 S.

Was das vorliegende Buch von zahlreichen ähnlichen unterscheidet, ist das durchgehende, fast ängstliche Vermeiden von Regeln betreffend die Aussprache und die Elemente der Grammatik; kaum dass solche hin und wieder am Ende der Seite, gleichsam als etwas Unwesentliches, eine Stelle finden. Abweichend von andern Elementarbüchern enthält es nur drei Conjugationen, worin der Verf. allerdings manchen wissenschaftlichen Grammatiken folgt; devoir und die Verba auf cevoir sind unter die unregelmässigen gerechnet, die so geordnet sind: Verba auf er—re—ir—oir. Als Stammformen genügen ihm drei, Inf.,

Part. prés., Part. passé. Wie er das Présent und das Défini, das er Narratif nennt, zur Ableitung der übrigen Formen entbehren kann, ist nicht ersichtlich. Wenn auch das Buch nur auftritt mit dem Anspruch ein vorbereitender Cursus zu desselben Verf. systematischer Grammatik zu sein, so dürfte es doch mindestens zweifelhaft erscheinen, ob es bei den erwähnten Eigenthümlichkeiten für den ersten Unterricht zu empfehlen ist.

Berlin. Dr. R. Dressel.

3. Die französische Conjugation in möglichster Vollständigkeit und Einfachheit, zum Handgebrauch für Schüler von M. J. A. Voelkel 3. Auflage, Tilsit, Verlag von R. Loesch. 1873. 23 S. Preis 2½ Sgr.

Der Nutzen solcher Conjugations-Tabellen ist allgemein anerkannt und wurde vor Kurzem auch an dieser Stelle besprochen, als ein ähnliches Heft von A. Steinbart zur Beurtheilung vorlag. Für den praktischen Gebrauch des Anfängers dürften von Herrn Voelkel die Paradigmata devoir und rompre nicht passend gewählt sein, ersteres, abgesehen von dem Part. passé, darum nicht, weil erfahrungsmässig den Anfänger der aus einem Buchstaben bestehende Stamm irre führt, letzteres, weil es, wenn auch dem Lateinischen am nächsten stehend, doch einzig in seiner Art ist. Bei den unregelmässigen Verben, welche zweimal, erst in alphabetischer Reihenfolge mit ihren Stammformen, dann in methodischer Anordnung aufgezählt sind, lässt die angestrebte Vollständigkeit noch zu wünschen übrig, während einige veraltete Verba und ungebräuchliche Composita eher zu entbehren wären. Eine ausführliche Darlegung der französischen Conjugation in ihrer Beziehung zur lateinischen, mit Angabe der Aussprache, des phraseologischen Stoffes etc. verspricht der Verf. in einem besonderen Hefte zu geben.

Berlin. Dr. R. Dressel.

D. Journal-Schau.

1. Die »Zeitung für das höhere Unterrichtswesen« enthält folgende interessante Aufsätze: In No. 8, die Stenographie auf der Weltausstellung, von K. Faulmann; Nachtrag über das englische Schulwesen, von Dreser; Tabellen über die Secundär-Schulen Elsass-Lothringen's, in No. 9, die Vereinigung des Gymnasiums und der Realschule, von H. Büttner; (No. 10 ist uns nicht zugegangen); in No. 11, Lehrerbesoldung und Lehrermangel in Baiern, von Brennig; das Turnen in den höheren Schulen im Reichslande, von Riechelmann.

2. Von der empfehlenswerthen Zeitschrift: Aus allen Welttheilen. Illustrirte Monatshefte für Länder- und Völker-

kunde und verwandte Fächer. Red. Dr. Otto Delitsch, Preis jedes Heftes 8 Sgr. Leipzig, Verlag von Adolph Refelshöfer«, ist das Februar-Heft erschienen. Der Inhalt desselben ist: Ueber das Reisen in der europäischen Türkei, von E. Rockstroh. — Kasan und die kasanschen Tataren, von A. v. Wald. — Die spanische Colonie Cuba, von O. Delitsch. — Ein Blick auf Zanzibar, von H. Friedemann. — Nekrolog 1873. — Geographische Bilder aus Thüringen: 1. Der Inselsberg, von H. Schwerdt. — Die Basken. — Der neue Eisenbahnweg nach Indien, von H. Hugo. — Die Nordwestfahrten im 19. Jahrhundert von M. E. Pechuel-Lösche. — Die Wasserversorgung in Jerusalem, von O. Delitsch. — 26 Miscellen. — Sitzungsberichte geographischer Gesellschaften. — Recensionen. — Mit 11 Holzschnitten.

Berlin. Dr. M. Strack.

III. Vermischtes.

Verzeichniss der Vorlesungen, welche im Sommerhalbjahr 1874 an der Akademie für moderne Philologie zu Berlin (Niederwallstrasse 12) gehalten werden sollen. Gotische Grammatik mit praktischen Uebungen. Montag, Mittwoch und Sonnabend von 3—4 Uhr Dr. Begemann. — Provenzalische Grammatik mit Erklärung provenzalischer lyrischer und epischer Gedichte, Dienstag, Freitag und Sonnabend von 6—7 Uhr Prof. Dr. Mahn. — Das Rolandslied. Montags von 3—5 Uhr. Dr. Scholle. — Mittelfranzösische Sprachproben (aus der Chrestomathie von Bartsch) Donnerstag von 3—4 Uhr Dr. Lücking. — Gargantua von Rabelais. Montag und Donnerstag von 4—5 Uhr Prof. Dr. Herrig. — Descartes, Discours de la Méthode, mit einer einleitenden Darstellung der Entwicklung der französischen Prosa bis zum Zeitalter Ludwig's XIV. Dienstag und Freitag von 6—7 Uhr. Dr. Crouze. — Les chants populaires de la France. Montag von 5—6 Uhr. Mr. Marelle. — La Tragédie et la Comédie au XVIIème siècle. Freitag von 5—6 Uhr. Mr. Marelle. — Die französische Aussprache. Freitag von 5—6 Uhr. Dr. A. Benecke. — DieSyntax der neufranzösischen Sprache. Montag und Donnerstag von 6—7 Uhr Dr. Goldbeck. — Französische Synonymik. Montag von 2—3 Uhr Prof. Dr. van Dalen. — Exercices de style français. Mittwoch von 4—5 Uhr Prof. Pariselle. — Uebungen in freien Vorträgen in französischer Sprache. Freitag von 4—5 Uhr Dr. Burtin. — Altsächsisch mit Interpretation des Heliand. Mittwoch und Sonnabend von 3—4 Uhr. Dr. Zernial. — Angelsächsische

Uebungen mit Zugrundelegung der Grein'schen Ausgabe des Beówulf. Mittwoch und Freitag von 4—5 Uhr Dr. Zernial. — Einleitung in das Studium Shakespeare's. Montag von 4—5 Uhr. Dr. Vatke. — Shakespeare's Coriolanus. Montag und Donnerstag 2—3 Uhr Prof. Dr. Leo. — Ch. Dickens' Sketches. Mittwoch und Freitag von 5—6 Uhr. Dr. Hoppe. — Geschichte der englischen Litteratur, I. Theil. Sonnabend von 4—6 Uhr Dr. Immanuel Schmidt. — The English Dramatists from Young to the two Colmans. Mittwoch und Sonnabend von 6—7 Uhr. Prof. G. Boyle. — Exercises in English style. Montag von 4—5 Uhr M. Wright. — Uebungen in freien Vorträgen in englischer Sprache. Dienstag von 4—5 Uhr M. Wright. — Italienische Grammatik, verbunden mit praktischen Uebungen. Montag und Donnerstag von 6—7 Uhr Prof. Dr. Mahn. — Dante's Inferno. Montag und Donnerstag von 2—3 Uhr Dr. Buchholtz. — I Promessi Sposi. Mittwoch von 6—7 Uhr Prof. Dr. Mahn. — Storia della letteratura italiana, parte prima, fino alla morte di Lorenzo dei Medici. Mittwoch und Sonnabend von 5—6 Uhr. Dr. Buchholtz. — Grammatik der spanischen Sprache. Montag und Donnerstag von 5—6 Uhr Dr. P. Foerster. — Ausgewählte Comödien von Ludwig Holberg. Dienstag und Freitag von 5—6 Uhr Dr. Chr. Rauch. — Anfangsgründe der russischen Sprache. Lic. H. Olschwanger. — Mündliche und schriftliche Uebungen auf dem Gebiete der germanischen Sprachen. Dienstag von 4—5 Uhr (gratis) Dr. Begemann. — Exercices orthoépiques et prosodiques. (gratis) Dienstag von 5 bis 6 Uhr Mr. Marelle. — Uebungen im Sprechen und Interpretiren des Italienischen. (gratis) Montag von 5—6 Uhr Dr. Buchholtz. — Praktische Uebungen im Unterrichten. Prof. Dr. Herrig.

Berlin. Dr. M. Strack.

IV. Archiv.

Bericht der Commission für das Unterrichtswesen über die Petition in Betreff der Wohnungsgeldzuschüsse für Lehrer an Realschulen und Gymnasien. — Berichterstatter: Abgeordneter Witte.

Eine sehr grosse Anzahl von Directoren, Oberlehrern und ordentlichen Lehrern höherer Lehranstalten (1142 Unterschriften von 121 Anstalten), sowie der Vorstand des Vereins von Lehrern der höheren Unterrichtsanstalten der Provinz Preussen im Namen von über 200 Mitgliedern wenden sich in ziemlich gleichlautenden Petitionen an das Haus der Abgeordneten wegen Abänderung der in dem Erlasse vom 7. Juli 1873 hinsichtlich der Servisverhältnisse getroffenen Classificirung.

Sie führen an, dass die meisten der akademisch gebildeten Lehrer in Bezug auf die Wohnungsgeldzuschüsse um eine Stufe tiefer gestellt seien als andere Staatsbeamte, denen sie sich durch gemeinsame, gleiche Kraft und gleiche Zeit in Anspruch nehmende Universitätsstudien, durch Erfüllung gleich strenger Examensforderungen, durch die Ausübung gleich anstrengender und für das Gesammtwohl des Staates gleich wichtiger, amtlicher Pflichten gleichberechtigt halten.

Am nächsten läge hier eine Vergleichung mit den juristischen Beamten. Auch sei diese Gleichstellung der Richter erster Instanz und der Gymnasiallehrer noch in den Motiven zum Normaletat ausgesprochen und dadurch gerechtfertigt, dass beiderseits die Betheiligten Universitätsstudien gemacht haben müssen, sowie durch die in jeder Beziehung gleiche amtliche und sociale Stellung.

Jetzt sei diese Gleichstellung nicht innegehalten. Nur die Directoren und Oberlehrer der Gymnasien und Realschulen I. Ordnung, sowie die Rectoren der voll berechtigten höheren Bürgerschulen, Progymnasien und Realschulen II. Ordnung seien den Kreisrichtern in Bezug auf den Wohnungsgeldzuschuss gleichgestellt, alle übrigen höheren Lehrer, also die grosse Mehrzahl, nicht.

Wolle man nun zu Gunsten der Juristen darauf hinweisen, dass dieselben 2 Staatsprüfungen zu bestehen hätten und erst später, etwa 8 Jahr nach bestandenem Abiturientenexamen zur definitiven Anstellung gelangten, so würden auch die Lehrer erst in 5—6 Jahren nach dem Examen das Amt eines ordentlichen Lehrers erlangen. Ueberdies sei diesem Unterschiede von durchschnittlich höchstens 2—3 Jahren dadurch Rechnung getragen, dass das Anfangsgehalt des Richters I. Instanz auf 800 Thaler, das des ordentlichen Lehrers nur auf 600 Thaler, also auf 200 Thaler niedriger normirt sei.

Jedenfalls würden die ordentlichen Lehrer und die Kreisrichter in den meisten Fällen hinsichtlich der Summe ihrer wissenschaftlichen Bildung und praktischen Erfahrung bei ihrer Anstellung sich ungefähr gleichstehen. Hinsichtlich des Amtes selbst aber trete die Anstrengung der Berufsthätigkeit, der Zeitaufwand bei den zu tüchtiger und fruchtbarer Ausübung des Berufs unbedingt erforderlichen Arbeiten, die zwingende Nothwendigkeit in der Wissenschaft fortzuarbeiten bei dem Lehrerstande in nicht geringerem Grade hervor als bei den Juristen.

Die verschiedene Behandlung der Richter I. Instanz und der höheren Lehrer in Bezug auf den Wohnungsgeldzuschuss sei daher eine unbillige Härte.

Die Trennung zwischen Oberlehrern und ordentlichen Lehrern sei auch an sich selbst unnatürlich und in der vorliegenden Frage nicht zutreffend, da hinsichtlich ihrer Vorbildung, Amtsthätigkeit und socialen Stellung kein Unterschied bestehe.

Die getroffene Unterscheidung wäre dann gerechtfertigt, wenn die sociale und bürgerliche Stellung eine so wesentlich verschiedene wäre, dass die ordentlichen Lehrer, und es gäbe deren, die nach 15—20 Jahren trotz ihrer Tüchtigkeit und bei trefflichem Erfolge noch immer ordentliche Lehrer wären, nur auf eine bedeutend billigere Wohnung Anspruch hätten als die Oberlehrer. Das sei nicht der Fall.

Beide hätten dieselben Studien durchzumachen, ertheilten denselben Unterricht; es hange meist nur von der Anzahl der Dienstjahre und zufälligen Vacanzen ab, ob ein ordentlicher Lehrer früher oder später zum

Oberlehrer aufrücke. An den meisten höheren Lehranstalten seien die Functionen der ordentlichen Lehrer und der Oberlehrer durch Nichts unterschieden. Sehr häufig unterrichteten ordentliche Lehrer in Prima und Obersecunda und gehörten bei dem Abiturientenexamen zur Prüfungscommission.

Ordentliche Lehrer und Oberlehrer bildeten dieselbe Beamtenkategorie.

Das Wohnungsgeldzuschussgesetz verweise aber Beamte derselben Kategorie, z. B. Kreisgerichtsräthe und Kreisrichter, oder auch nur nahestehende Kategorieen in dieselbe Tarifabtheilung. Nur die Gymnasiallehrer machten davon eine Ausnahme. Hier zerreisse man gegen den Sinn des Gesetzes dieselbe Beamtenkategorie zum Nachtheil der Lehrer.

Wenn der Erlass sogar zwischen den Oberlehrern selbst einen Unterschied mache, je nachdem dieselben an Gymnasien etc., oder an Progymnasien etc. unterrichteten, so sei auch dies den thatsächlichen Verhältnissen nicht entsprechend, da das Prüfungsreglement an alle Oberlehrer gleiche Anforderungen stelle. Solle das jetzt festgestellte Missverhältniss Bestand haben, so sei zu erwarten, dass es den Progymnasien, höheren Bürgerschulen und Realschulen II. Ordnung bald an qualificirten Oberlehrern fehlen würde. Damit sei die gedeihliche Entwicklung dieser Anstalten selbst schwer bedroht.

Die Petenten führen endlich an, dass die Lehrer der höheren Schulen von allen akademisch gebildeten Beamten fast die einzigen seien, welche in ihrer grossen Mehrzahl mit den Subalternbeamten II. Classe auf gleiche Stufe gestellt würden.

Die ehrenwerthe Stellung dieser Subalternen im Staatswesen sei bereitwillig anzuerkennen, aber ihre Amtspflicht erfordere nicht die langdauernde, kostspielige und mühsame Vorbildung, ihre amtliche, sociale und bürgerliche Stellung sei nicht mit der der höheren Lehrer in Parallele zu stellen. Obwohl es nun in dem Erlasse vom 7. Juli 1873 heisst, dass aus dieser Classificirung hinsichtlich der dienstlichen Stellung und Rangverhältnisse keinerlei Folgerungen zu ziehen seien, so mussten die Petenten, so dankbar sie diese rücksichtsvolle Form der sie schwer treffenden Entscheidung anerkennen konnten, doch offen aussprechen, dass sie in jener Classificirung eine Verletzung derjenigen Anschauung empfunden, die sie von der Würde ihres Berufes und Standes hegten. Sobald einmal alle Beamte des Staates zu irgend einem Zwecke in bestimmte, stufenweis folgende Kategorieen eingetheilt würden, so würde auch nothwendig der Rang und die sociale Stellung der Beamten von den Mitbürgern nach dieser Stellung beurtheilt werden. Aus allen diesen Gründen gelangen sie zu dem in den einzelnen Petitionen etwas verschieden formulirten Petitum:

> Dass allen pro facultate docendi geprüften Lehrern, welche an höheren Lehranstalten definitiv angestellt sind, der Wohnungsgeldzuschuss der Abtheilung III. des Tarifs gewährt werde.

Die Petition wurde in Gegenwart des Herrn Geheimen Oberregierungsrath Wiese und des Herrn Geheimen Regierungsrath Dahrenstaedt als Vertreter des Herrn Ministers der geistlichen etc. Angelegenheiten und des Herrn Geheimen Finanzrath Scholz als Vertreter des Herrn Finanzministers verhandelt.

In Beziehung auf die den Petitionen zu Grunde liegenden Thatsachen wurde zunächst angeführt, dass nach einer Cabinetsordre vom 23. December 1843 die Directoren der höheren Lehranstalten der vierten, die daselbst

angestellten Professoren der fünften Rangclasse zugewiesen seien, dass dagegen alle übrigen höheren Lehrer, sowohl Oberlehrer als ordentliche Lehrer, keiner Rangclasse angehörten. Wenn nun der § 2 des Wohnungsgeldzuschussgesetzes die Bestimmung enthalte, dass überall da, wo ein bestimmter Dienstrang nicht vorhanden, der Ressortchef im Einvernehmen mit dem Finanzminister festzusetzen habe, welcher Tarifabtheilung die Betreffenden beizuzählen seien, so sei die formelle Berechtigung des Erlasses vom 7. Juli 1873 durchaus anzuerkennen. Es sei aber ebenso festzuhalten, dass eminente Gründe der Billigkeit dafür sprächen diesen Erlass den Wünschen der Petenten entsprechend möglichst bald abzuändern. Die angeführten Gründe der Petenten seien völlig stichhaltig.

Es sei völlig richtig, dass die Königliche Staatsregierung die Gleichstellung der Juristen I. Instanz und der höheren Lehrer bei Gehaltsfragen wiederholt als gerechtfertigt und nothwendig anerkannt und ausgesprochen habe, so namentlich nicht bloss bei dem letzten Normaletat, sondern schon bei dem Normaletat vom Jahre 1863.

Oberlehrer und ordentliche Lehrer bildeten factisch dieselbe Beamtenkategorie. Es könne aus Erfahrung bestätigt werden, dass an vielen Schulen ordentliche Lehrer Unterricht in den obersten Classen, selbst im Latein, ertheilten und somit der Prüfungscommission als relativ wichtigste Mitglieder angehörten, während umgekehrt Oberlehrer in mittleren und unteren Classen unterrichteten und nicht zur Prüfungscommission gehörten. Es sei lediglich Sache des Directors die ihm im Interesse der Schule und des Unterrichts passend scheinende Vertheilung vorzunehmen. Ein wesentlicher Unterschied zwischen Oberlehrern und ordentlichen Lehrern rücksichtlich ihres Amtes bestehe nicht.

Es sei ferner richtig, wenn sich die Petenten nicht bloss in financieller Beziehung, sondern namentlich in ihren socialen Interessen geschädigt glaubten. Dass besonders das letztere Gefühl bei den Petitionen massgebend gewesen, und dass sich gerade in dieser Beziehung der gesammten höheren Lehrerwelt eine leicht erklärliche Aufregung bemächtigt habe, gehe nicht bloss aus der überaus grossen Zahl von Unterschriften hervor, sondern folge noch mehr aus dem Umstande, dass fast überall Directoren und Oberlehrer, die financiell durch den Erlass gar nicht berührt würden, in erster Linie unterschrieben hätten.

In der That, wenn man bedenke, dass nach §. 2 des Gesetzes ausdrücklich der Dienstrang entscheidet, dass der Tarif durchweg nach den Rangclassen aufgebaut sei, so lasse sich nicht in Abrede stellen, dass, indirect wenigstens, durch Einreihung der ordentlichen Gymnasiallehrer in die Abtheilung IV. des Tarifs auch über ihr Rangverhältniss und ihre sociale Stellung in ungünstiger Weise entschieden und sie den Subalternbeamten bei den Provincial- und Localbehörden nicht nach der Absicht der Herrn Minister, wohl aber in den Augen des Publicums gleichgestellt seien.

Bezeichnend sei hierbei namentlich der Wortlaut des Erlasses vom 7. Juli 1873 selbst, wo es heisse: „Zu meinem lebhaften Bedauern ist es mir nicht gelungen, die nach §. 2 des citirten Gesetzes erforderliche Zustimmung des Herrn Finanzministers zur Einreihung sämmtlicher akademisch vorgebildeten Lehrer in die Abtheilung III. des dem Gesetze beigefügten Tarifs zu erreichen."

Besonders dürfe man aus den Worten „Bis auf Weiteres werden beigezählt etc." und aus dem Umstande, dass auch der Herr Finanzminister nicht bloss durch Worte, sondern durch Thaten sein grosses und dauerndes

Interesse für den höheren Lehrerstand bethätigt habe, die Hoffnung zu schöpfen, dass es nur financielle Gründe gewesen seien, welche zu dieser vorläufigen Feststellung geführt hätten, und dass es nicht ausserhalb der Intentionen der Königlichen Staatsregierung liege eine Aenderung des Erlasses zu treffen, um so mehr da financiell bei etwa 120 Königlichen Gymnasien mit 8 ordentlichen Lehrern à 60 Thaler, um welche die beiden Abtheilungen III. und IV. des Tarifs differiren, nur die Summe von etwa 57,600 Thaler in Frage komme.

Soweit es sich also in den Petitionen darum handle, dass alle höheren Lehrer gleichmässig der Abtheilung III. des Tarifs eingereiht würden, sei diese Forderung dringend zu befürworten, soweit es sich dagegen darum handle den Gymnasiallehrern einen bestimmten Rang zu verleihen, sei diesem Wunsche nicht zu entsprechen. Aus allen diesen Gründen wurde daher der Antrag gestellt:

Das Haus der Abgeordneten wolle beschliessen:

> Die Petitionen II., No. 235 etc. der Königlichen Staatsregierung zur Berücksichtigung zu überweisen mit der Aufforderung alle pro facultate docendi geprüften an höheren Lehranstalten definitiv angestellten Lehrer in die Abtheilung III. des Tarifs des Gesetzes, betreffend die Gewährung von Wohnungsgeldzuschüssen, einzureihen.

Der Vertreter des Herrn Ministers der geistlichen etc. Angelegenheiten gab darauf folgende Erklärung ab:

„Die Annahme des von dem Herrn Referenten befürworteten Antrages der Petenten würde die Erhöhung einer Budgetposition bedingen. Es dürfte sich daher vielleicht empfehlen an der Berathung dieser Petitionen die Budgetcommission des Hohen Hauses zu betheiligen.

„In der Sache selbst glaube ich der Annahme, dass durch die Einweisung der ordentlichen Lehrer in Abtheilung IV. des Tarifs zum Gesetz vom 12. Mai 1873 die sociale Stellung derselben gefährdet werde, entschieden entgegentreten zu müssen. Derselben Abtheilung gehören die Geistlichen, die Oberförster und andere Beamte an, welche nach ihrer Vorbildung und ihrer socialen Stellung den ordentlichen Lehrern nicht nachstehen. Wenn es anscheinend als etwas Verletzendes angesehen wird, dass dieser Abtheilung auch Subalternbeamte beigezählt sind, so erlaube ich mir darauf aufmerksam zu machen, dass auch der Abtheilung III., in welcher die Lehrer gesetzt sein wollen, Subalternbeamte angehören.

„Mein Herr Chef hätte allerdings gewünscht, dass es möglich gewesen wäre sämmtliche akademisch gebildeten Lehrer der Abtheilung III. zuzuweisen. Er musste dies wünschen, um endlich die dem Unterrichtsinteresse so wenig förderlichen Agitationen in dem Lehrerstande aufhören zu sehen. Er hat aber nicht verkannt, dass bei Entscheidung der Frage nicht die Interessen der Schulverwaltung allein massgebend, sondern dass dabei die Verhältnisse der Beamten in allen Ressorts der Staatsverwaltung in Betracht zu ziehen seien. Die jetzige Einweisung der Oberlehrer und der ordentlichen Lehrer an den Gymnasien und der ihnen gleich stehenden Anstalten in die III. resp. IV. Abtheilung dürfte der justitia comparativa entsprechen. Etwaige Härten, welche sich aus dem Umstande, dass einzelne Unterrichtsanstalten verhältnissmässig wenige Oberlehrerstellen besitzen, werden durch eine Vermehrung der letzteren gehoben werden, und wird die Ausführung dieser Massregel zur Zeit vorbereitet.

„Ich möchte daher den Uebergang zur Tagesordnung um so mehr

empfehlen, als die Regelung dieser Verhältnisse dem Unterrichtsgesetze vorzubehalten sein dürfte."

Der Commissarius des Herrn Finanzministers führte aus, dass die getroffene Entscheidung in den Bestimmungen des Gesetzes vom 12. Mai v. J. nicht bloss ihre formale, sondern auch ihre vollständige sachliche Rechtfertigung finde. Indem das Gesetz im §. 2 Absatz 3 den betheiligten Ministern die Festsetzung vorbehalten habe, welcher Tarifabtheilung Beamte und Lehrer ohne bestimmten Dienstrang zuzuzählen seien, habe dasselbe keineswegs beabsichtigt diese Festsetzung einem völlig freien Ermessen, einem neuen und gleichsam schöpferischen Urtheil über die fraglichen Dienststellungen zu überlassen oder gar einem im Einzelnen mehr oder minder wohlwollenden Belieben anheimzugeben. Im Sinne des Gesetzes sei eine jede solche Festsetzung vielmehr unbedingt gebunden an die gewissenhafte Beachtung aller aus den bisherigen Vorschriften und Einrichtungen sich ergebenden rechtlichen und thatsächlichen Momente, welche das dermalen bestehende Verhältniss zwischen den fraglichen Dienststellungen und den übrigen im Tarif ausdrücklich genannten Dienststellungen erkennen lassen. So wenig die bestehenden Rangbestimmungen etwa abgeändert werden dürften, um einer oder der anderen Beamtenkategorie einen höheren Wohnungsgeldzuschuss zuzuwenden, ebenso wenig seien die Minister ermächtigt die für die Zutheilung der ranglosen Dienststellungen zu den verschiedenen Tarifabtheilungen aus den bestehenden Bestimmungen sich ergebenden erheblichen Umstände ausser Acht zu lassen und im Widerspruch mit denselben eine an und für sich vielleicht billig erscheinende Entscheidung zu Gunsten einer solchen Beamtenkategorie zu treffen.

Halte man diesen bei den Vorverhandlungen über das Gesetz von einer Seite sogar mit einer gewissen Besorgniss zur Erörterung gebrachten und jedenfalls allseitig anerkannten Standpunct fest, so werde man nicht umhin können die vorliegenden Beschwerden als durchaus unbegründete anzuerkennen; denn es unterliege keinem Zweifel, dass die ordentlichen Lehrer der höheren Unterrichtsanstalten nach den bisherigen, nicht abgeänderten Bestimmungen und Einrichtungen jedenfalls hinter den Beamten der fünften Rangclasse stünden; so seien namentlich auch die Ansprüche der gedachten Lehrer auf Diäten, Reise- und Umzugskosten geregelt; in Beachtung dieses massgebenden Umstandes und der Bestimmung im Absatz 2 des §. 2 des Gesetzes vom 12. Mai vorigen Jahres habe es daher geradezu geboten erscheinen müssen die gedachten Lehrer der Tarifabtheilung IV. beizuzählen.

Hiervon sei die Regierung auch, ohne dass irgend ein Zweifel dagegen geltend gemacht worden, schon bei der ersten Vorbereitung des Gesetzes ausgegangen und demgemäss sei daher auch die in den Staatshaushaltetat eingestellte Bedarfssumme berechnet worden. Gründe der vermeintlichen Billigkeit oder eines irregeleiteten Ehrgefühls kämen gegenüber einer an sich gesetzmässigen Entscheidung zunächst überhaupt nicht in Betracht. Gegen dieselben sei aber auch noch hervorzuheben, dass derselben Tarifabtheilung IV., welcher die in Rede stehenden Lehrer zugezählt seien, aus gleichen massgebenden Gründen die Geistlichen, die Oberförster, die Kreisbaumeister, die wissenschaftlichen Beamten der Universitätsinstute haben zugezählt werden müssen. In Betreff der zuletzt genannten Beamten habe die Budgetcommission des Hauses soeben in eingehender Berathung anerkannt, dass gleichartige Beschwerden, welche ihr vorlagen, nicht zur Berücksichtigung geeignet seien, und in diesem

Sinne möge auch die Unterrichtscommission um so mehr sich schlüssig machen, als sie die Erwägung nicht würde zurückweisen können, dass jede Begünstigung, welche sie etwa für die ordentlichen Lehrer der höheren Unterrichtsanstalten empfehlen wollte, dann auch von zahlreichen anderen Beamtenkategorieen mit gleichem Recht in Anspruch zu nehmen und so zu einer sehr erheblichen Mehrbelastung der Staatskasse Anlass sein würde.

Im Anschlusse an diese Erklärungen wurde von einem Mitgliede der Commission beantragt die Petitionen der Königlichen Staats-Regierung als Material für das Unterrichtsgesetz zu überweisen und zur Unterstützung dieses Antrags von anderer Seite ausgeführt, dass es sich nicht empfehle für eine neue Beamtenclasse einen Rang zu schaffen, vielmehr sei dahin zu streben die überflüssigen Rangkategorieen möglichst zu beseitigen und die akademisch Gebildeten aller 4 Facultäten als Gentlemen einander gleichzustellen. Uebrigens ständen die Lehrer den Richtern insofern nicht absolut gleich, als diese zwei Examina zu absolviren hätten und später in das Amt gelangten. Auch sei zu beachten, dass ja die Oberförster, Geistliche etc. in gleicher Lage mit den Lehrern sich befänden. Etwaige Missstände in der Stellung der Oberlehrer und ordentlichen Lehrer zu einander möge man durch das Unterrichtsgesetz beseitigen. Eine Anfrage in Betreff dieser Stellung wurde von dem Herrn Regierungscommissarius dahin beantwortet, dass die etatsmässigen Oberlehrer die volle Qualification zum Unterricht in den oberen Classen besitzen müssten, auf Grund alter Verordnungen würde dagegen der Oberlehrertitel noch sonst pädadogisch ausgezeichneten Lehrern, namentlich an bewährte Ordinarien, verliehen.

Von Seiten der Mehrheit der Commission wurde dagegen festgehalten, dass der Erlass vom 7. Juli 1873 zwar formell dem Gesetze entspreche, dass aber ebenso gut eine andere Entscheidung hätte getroffen werden können. Eine Aenderung des Gesetzes, wie behauptet worden, sei nicht erforderlich. Die Behauptung Seitens der Regierung, dass die Lehrer einer bestimmten Rangclasse nicht angehören und doch hinter der 5. Rangclasse rangirten, sei ein Widerspruch. In Wirklichkeit existire keine Cabinetsordre oder Ministerialverfügung, welche ihnen einen bestimmten Rang beilege, es sei also allein der 3. Abschnitt des §. 2 des Wohnungsgeldzuschussgesetzes massgebend, der es völlig dem Ressortchef im Einvernehmen mit dem Finanzminister überliesse die Abtheilung des Tarifs zu bestimmen. Es seien aber die zwingendsten Gründe vorhanden die Lehrer der Abtheilung III. einzureihen, da sie sonst den Richtern I. Instanz gegenüber, mit denen sie völlig gleiche Qualität hätten, ungerecht behandelt würden. Der Umstand, dass die Lehrer durchschnittlich 3 Jahre früher in das Amt treten, würde völlig ausgeglichen durch den verschiedenen Anfangsgehalt. Auch seien die Aussichten der Lehrer bei weiterem Avancement bedeutend schlechter als die der Juristen, denen die Gerichte 2. Instanz, der oberste Gerichtshof und die Ministerien offen ständen. An vielen Schulen, so auch in Berlin, gäbe es nur vollqualificirte ordentliche Lehrer, die also auch vollberechtigt wären. Von einem Mitgliede wurde besonders die Circularverfügung vom 7. November 1846 in Betreff der dort über die Rangverhältnisse der Lehrer ausgesprochenen Grundsätze einer Kritik unterzogen und darauf hingewiesen, dass die „unangemessene Parallelisirung“, welche damals hätte vermieden werden sollen, durch den neuesten Erlass thatsächlich herbeigeführt sei. Auch von anderer Seite wurde bestätigt, dass die Aufregung der Lehrer eine allgemeine und keine künstliche sei. Die Versetzung in die Abtheilung IV.

des Tarifs und die Gleichstellung mit den Subalternen II. Classe werde als eine Verletzung des Ehrgefühls und des Standes empfunden. Es sei dem Staatsinteresse nicht gedient, wenn diese auch nach den Anschauungen des Publicums bestehende Herabdrückung des Lehrerstandes Aspiranten aus gebildeten Familien abhalte sich für den Stand der Gymnasiallehrer bei ihren Studien zu entscheiden. Wenn Geistliche, Oberförster, Baumeister etc. sich ebenfalls in Abtheilung IV. befänden, so sei die Zahl dieser Beamten einerseits den Lehrern gegenüber nur eine geringe und müsse andererseits Veranlassung geben nur um so energischer dahin zu streben, dass alle akademisch gebildeten Beamten in gleicher Weise behandelt und in die allein für sie passende Abtheilung III. des Tarifs gebracht würden.

Bei der Abstimmung wurde der Antrag des Referenten mit 9 gegen 5 Stimmen angenommen und beantragt demnach die Commission:

Das Haus der Abgeordneten wolle beschliessen:

die Petitionen II. No. 235 etc. der Königlichen Staatsregierung zur Berücksichtigung zu überweisen mit der Aufforderung alle pro facultate docendi geprüften an höheren Lehranstalten definitiv angestellten Lehrer in die Abtheilung III. des Tarifs des Gesetzes, betreffend die Gewährung von Wohnungsgeldzuschüssen, einzureihen.

Berlin, den 2. Februar 1874.

Die Commission für das Unterrichtswesen.

Dr. Techow, Vorsitzender. v. Behr-Behrenhoff. Graf Bethusy-Huc. Dr. Brüel. Dauzenberg. v. Diederichs. Dr. Eberty. Dr. Hofmann. Ibach. Kiesel. Krech. Dr. Lucius. v. Oven. Dr. Paur. Dr. Peters. Dr. Rahts. Dr. Roepell. Dr. Schläger. Seyffardt. Dr. Wallichs. Dr. Witte.

V. Schulnachrichten.

1. Goslar, im Februar 1874. — Die zweimalige Besitzergreifung der Stadt Goslar durch Preussen bezeichnet einen zwiefachen ebenso bedeutsamen als erspriesslichen Abschnitt in der Entwicklung ihres höheren Schulwesens. Zu Anfang dieses Jahrhunderts erkannte der damalige Organisations-Commissarius, Geh. Legationsrath v. Dohm, dessen Gedächtniss hier nicht hoch genug in Ehren gehalten werden kann, mit richtigem Blicke die Unhaltbarkeit des bis dahin bestehenden Gymnasiums und schuf dasselbe in eine Bürgerschule um, wie sie den Anforderungen der Zeit und den Verhältnissen eines entvölkerten und verarmten Orts entsprach. Späterhin wurde zu den bestehenden 3 Classen noch eine höhere hinzugefügt, namentlich zur Ausbildung solcher, die sich akademischen Studien zu widmen gedachten, und die Anstalt als Progymnasium dem 1830 errichteten Oberschulcollegium in Hannover unterstellt. Indess zeigte sich je länger desto mehr, dass den örtlichen Bedürfnissen eine höhere Bürgerschule ungleich mehr entsprach, und da jenen unabweisbar Rechnung getragen werden musste, so gerieth die Schule nebst manchen anderen des Landes in eine Zwitterstellung, welche die einheitliche Durchführung des Lehrplans

wie die Erreichung des vorgesteckten Ziels ungemein erschwerte, wo nicht geradezu unmöglich machte. Dazu kam die Ueberfüllung der Classen mit einer Masse ungehöriger Elemente, die durch das beispiellos niedrige Schulgeld (bis 1868 von jährlich 4 Thlr. bis 5 Thlr. 10 Sgr. aufsteigend) herbeigezogen wurden. Als das Königreich Hannover dem preussischen Staate einverleibt ward, wandte der hiesige Magistrat einer zweckmässigeren Gestaltung des Unterrichtswesens eine ganz besondere Aufmerksamkeit zu und hatte das Glück in seinen Bestrebungen durch die oberen Behörden wirksam unterstützt zu werden. Da die Aufkünfte der früher hier befindlichen kaiserlichen Exemptstifter, welche durch die Gnade des Königs Friedrich Wilhelm's III. der Stadt zum Besten der Kirchen und Schulen geschenkt waren, ausreichende Mittel gewährten und die Kämmereikasse in keiner Weise belastet zu werden brauchte, so bot die Ordnung der betreffenden Angelegenheiten hier weniger Schwierigkeit als anderwärts, und bereits im November 1868 hatten wir die Genugthuung eine Realschule I. O. hier eingerichtet und mit allem Erforderlichen genügend ausgestattet zu sehen. Zwar wurden Anfangs mehrfach Zweifel an der Lebensfähigkeit einer solchen höheren Lehranstalt laut; man betrachtete dieselbe als eine Art von Luxusartikel für eine Stadt von noch nicht 9000 Einwohnern und glaubte, sie werde sich auf die Dauer nicht halten können. Glücklicherweise haben sich diese nicht immer aus lauteren Quellen stammenden Bedenken als unbegründet — wenigstens bis jetzt — herausgestellt, indem trotz der bedeutenden Erhöhung der Schulgeldsätze (von 16—28 Thlr.) der Besuch fortwährend gestiegen ist, so dass gegenwärtig in 8 Classen die Zahl der Schüler 316 beträgt, von denen allein 21 in I. und 40 in II. sitzen. Seit dem 1. Januar d. J. sind die Bestimmungen des Normalbesoldungsetats vollständig in Kraft getreten, nachdem im September v. J. den einzelnen Lehrern eine zum Theil nicht unerhebliche Remuneration gewährt war. In Rücksicht auf die Mittel des sogenannten Stiftsgüterfonds hat die Regierung jegliche weitere Beihülfe abgelehnt, doch hofft man die jetzt 11,600 Thlr. betragenden Kosten auch in Zukunft ohne Belastung der Kämmereikasse aus jenem Fonds so wie durch die Leistungen der Schüler bestreiten zu können. — Sollte übrigens die Frequenz der Anstalt noch steigen, so wird vor Allem für Beschaffung ausreichender Räumlichkeiten gesorgt werden müssen; letztere sind theilweise schon jetzt äusserst mangelhaft, und ihr Zustand hat noch vor Kurzem zu einer vollständig berechtigten Beschwerde seitens mehrerer Eltern Anlass gegeben. Möchte doch recht bald diesem wirklich in hohem Grade dringenden Bedürfnisse abgeholfen und der Rücksicht auf die Gesundheit von Lehrenden und Lernenden gebührend Rechnung getragen werden!

Dr. R. Müller, Conrector.

2. Aus dem Elsass. Die ordentlichen Lehrer an den höhern Schulen Elsass-Lothringen's haben nicht wie ihre preussischen Collegen zu Klagen Veranlassung wegen Zurücksetzung bei Vertheilung der Ortszulagen oder vielmehr bei Anrechnung eines Theiles der Ortszulage zum pensionsfähigen Gehalte.

Während die ordentlichen Lehrer der preussischen Gymnasien und Realschulen, da ihr Rangverhältniss noch nicht geregelt ist, hinter den Oberlehrern, die zu den Beamten der 5. Rangclasse gehören, zurückstehen, sind die der reichsländischen Sshulen denselben in Bezug auf den pensionsfähigen Theil der Ortszulage gleichgestellt, wenn auch die Ortszulage selbst, welche sie erhalten, etwas geringer ist.

Nach der Kaiserlichen Verordnung, betreffend die Anrechnung der Ortszulagen der Beamten bei der Pensionirung, vom 11. Februar 1874 sind in der dritten Classe des Tarifs, in welcher der pensionsfähige Theil der Ortszulage 164 Thlr. beträgt, neben den Directoren, Conrectoren und Oberlehrern an den Kaiserlichen Lyceen auch die ordentlichen Lehrer an denselben aufgeführt.

Eür die Collegien (Gymnasien, Realgymnasien, Realschulen), die aus

Landes- und städtischen Mitteln unterhalten werden, tritt diese Verordnung erst mit dem 1. Januar 1875 in Kraft, da die Lehrer derselben nur mittelbare Staatsbeamte sind, für welche die betreffenden Festsetzungen nicht vom Reichskanzler, sondern vom Ober-Präsidenten getroffen werden.

Wir glauben aus guter Quelle zu wissen, dass die von demselben zu treffenden Bestimmungen solche sein werden, mit welchen die Betheiligten zufrieden sein können. Die Ortszulage der Directoren von 250 Thlr. soll ganz pensionsfähig werden; da dieselben noch freie Wohnung oder eine entsprechende Entschädigung dafür erhalten, so ist wohl diese als Aequivalent für den nicht pensionsfähigen Theil der Ortszulage anderer Beamten anzusehen. Da die Ortszulage der Oberlehrer 200 Thlr. beträgt, so werden von derselben nach obiger Verordnung 164 Thlr. pensionsfähig. Die ordentlichen Lehrer erhalten eine Ortszulage von 150 Thlr.; dieselbe erreicht also den für dieselben ausgeworfenen pensionsfähigen Satz noch nicht, und deshalb wird die ganze Ortszulage pensionsfähig werden.

Barr im Elsass. Dr. Ludwig.

VI. Personalnachrichten.

1. Auf Seite 173 des ersten Jahrganges dieser Zeitschrift und ebenso im Register ist zu unserem Bedauern eine Verwechselung zweier Männer vorgekommen, die wir hiermit auf freundliche Veranlassung gern berichtigen. Der Verf. der dort besprochenen Schrift: »In Sachen der Realschule I. O. etc.«, ist nicht Herr Dr. Wilhelm Cramer, ordentlicher Lehrer an der R.-S. zu Mühlheim an der Ruhr, der jetzt nach Barr im Elsass berufen ist, sondern Herr Dr. Franz Cramer, Director der R.-S. zu Mühlheim am Rhein.
2. Der bisherige Realschullehrer Dr. Carl Montag in Lublinitz ist zum Kreisschulinspector im Regierungsbezirk Oppeln ernannt worden.
3. An der R.-S. in Siegen ist die Beförderung des ordentlichen Lehrers Dr. F. H. A. Schwarz zum Oberlehrer genehmigt worden.
4. Dem Oberlehrer Carl Helwig an der R.-S. zu Erfurt ist das Prädicat Professor verliehen worden.
5. Desgleichsn dem Oberlehrer Dr. J. H. Schmick an der Realschule zu Cöln.

Vacanzen:

1. Crefeld, R.-S. I. O., neuere Sprachen, 1000 Thlr.;
2. Ebendaselbst alte Philologie und Deutsch, 900 Thlr.;
3. Halberstadt, Provinzial-Gewerbeschule, 1) Französisch, Englisch, Geschichte; 2) Deutsch, Geographie, Rechnen, Comptoir-Wissenschaften, 700 bis 1000 Thlr.;
4. Gera, R.-S. I. O., Englisch, Französisch, Geographie für mittlere Classen, 675 Thlr.;
5. M. Gladbach, höhere Bürgerschule, Latein für untere Classen nebst Mathematik oder Naturwissenschaften oder Französisch, Anfangs 500 Thaler;
6. Bochum, Gewerbevorschule, neuere Sprachen und Geschichte, 850 Thlr.

Verantwortlicher Redacteur: Professor Dr. Max Strack.
Verlag von Otto Gülker & Cie. in Berlin.
Druck von Carl Jahncke (Franz Jahncke) in Berlin.

Central-Organ

für die

Interessen des Realschulwesens.

II. Jahrgang. **1874.** **Mai u. Juni.**

Erscheint in Monatsheften zu 4—5 Bogen. — Preis des Jahrganges 5 Thlr. 10 Sgr.
Beiträge werden an die Adresse der Redaction, Berlin S. W. (66 Kochstrasse), erbeten.
Nicht-Aufgenommenes folgt innerhalb 4 Wochen zurück.

I. Abhandlungen.

Die Stellung der Schule zur Naturwissenschaft.

Von Dr. E. Loew.

Der folgende Aufsatz ist ein aphoristischer Versuch die Stellung der Schule zur Naturwissenschaft nach zwei Seiten hin zu beleuchten: einerseits an der Hand der Thatsachen ein übersichtliches Bild von der gegenwärtigen Lage des naturwissenschaftlichen Unterrichts an der Schule zu gewinnen, andrerseits über diesen Unterricht eine Reihe von Vorschlägen zu begründen in der Hoffnung, dass dieselben — wenn auch nichts weiter als das subjective Meinungsvotum eines Einzelnen — doch hier und da in weiteren Kreisen Interesse erwecken möchten.

Die Schule, speciell das Gymnasium, pflegt den Naturwissenschaften gegenüber mehr Abstossung als Anziehung zu verrathen; sie erkennt zwar die wissenschaftliche und praktische Bedeutung derselben an, sie leugnet aber mehr oder weniger ihren formalen und materialen Bildungswerth für die Zwecke des Unterrichts und der Erziehung. Die Forschungen der Naturwissenschaft gelten ihren Gegnern oft als ein Zeugniss der materialistischen Richtung unseres heutigen Culturlebens: die Schule dürfe aber nicht den augenblicklichen Zeitströmungen dienstbar sein, sondern müsse den Sinn für die geistigen und idealen Güter des Lebens unveränderlich hochhalten und in dem heranwachsenden Geschlecht zum Bewusstsein bringen; für diesen Gesichtspunct ständen die Naturwissenschaften als Bildungs- und Erziehungsmittel weit hinter den Sprach- und Geisteswissenschaften zurück. — Umgekehrt erheben die Vertreter der Naturwissen-

schaft — unter ihnen Prof. Virchow auf drei hinter einander folgenden Naturforscher-Versammlungen — den immer lauter werdenden Anspruch die naturwissenschaftliche Weltanschauung in höherem Grade als bisher zum Mittelpunct unseres gesammten Lebens und Denkens zu machen und den Naturwissenschaften deshalb auch im Unterrichte eine bedeutsamere Stellung zu geben.

Zwischen diesen entgegengesetzten Ansichten steht die Schule. Mit Recht vertheidigt sie nach beiden Seiten ihren conservativen Standpunct, indem sie das nicht verändert sehen will, was Jahrhunderte oder Jahrzehnte lang als zweckdienlich und mustergültig sich erprobt hat. Die Schule ist ebenso wie alle andern menschlichen und natürlichen Dinge das Resultat einer Entwickelung; sie ist in gewisse traditionelle und historisch berechtigte Formen hineingewachsen, welche sie nicht plötzlich zerbrechen oder abwerfen kann, ohne die innern Wurzeln ihres Daseins zu gefährden. Die Formen, zu welchen die Schulen unserer Zeit sich abgegrenzt haben oder in welchen sie zu Neugestaltungen ringen, standen ja doch immer im Zusammenhange mit dem gesammten geistigen, politischen und socialen Leben unseres Volkes. Denn sowohl die Männer der Regierung, welche die Schuleinrichtungen neugestalteten oder in ihrer früheren Verfassung erhielten, als auch die Lehrer, die das heranwachsende Geschlecht auf die geistige Höhe der Elterngeneration erhoben, waren jederzeit deutsche Männer, Männer ihrer Zeit und auf deutschen Schulen grossgezogen. Sie fühlten und wussten aus eigener Erfahrung, welcher Bildungsweg dem deutschen Geiste jeder Periode am gedeihlichsten und fruchtbarsten sei. Von den Gedanken des nationalen Lebens aus formten sie die Schulen und den Geist der Schüler, und die Schule gab dem Volke Männer zurück, welche jene Gedanken im Leben weiter ausprägten und bethätigten. In dieser Wechselwirkung der Schule mit dem Leben liegt nun auch das Correctiv für die erstere. Was nicht im Culturleben des Volkes mit der Nothwendigkeit eines organischen Processes hervortritt, was nicht als gesunder Spross aus den Wurzeln gemeinsamen geistigen Lebens und Fühlens herauswächst, was blosser Auswuchs des wellenkräuselnden Spiels der Mode oder der subjectiven Träume ist, das taugt nicht in die Schule! Die Gedanken und Lebensfragen aber, mit deren Lösung die nationale Culturarbeit grosse Zeiträume hindurch beschäftigt bleibt, die mag auch die Schule in sich aufnehmen und ihnen eine Stätte der Vorbereitung

einräumen. Schwer nur sind die Kriterien zu gewinnen, an welchen erkannt werden kann, ob das geistige Leben einer Zeit sich in der That neue Culturziele gesteckt hat und deshalb die Umgestaltung der Schule eine »Culturfrage« geworden ist.

Ist vielleicht die Stellung, welche die Schule zu den Naturwissenschaften einzunehmen hat, eine solche Culturfrage? Diese Stellung ist, wie der Schulorganismus selbst, historisch entwickelt und berechtigt. Ueber dies historische Recht kann man mit der Schule nicht streiten. Die Naturwissenschaften sind vielleicht seit kaum einem halben Jahrhundert eine öffentliche Geistesmacht; die Anfänge unserer Schulen aber datiren aus den Zeiten Luther's und Melanchthon's. Das sechszehnte Jahrhundert hatte andere Culturfragen zu lösen als das neunzehnte; damals beschränkte sich die naturwissenschaftliche Erkenntnissarbeit auf die engsten Gelehrtenkreise, die Naturwissenschaften standen noch nicht in dem Zusammenhange mit dem Cultur- und Geistesleben unserer Nation wie heute. Ja noch im Anfang dieses Jahrhunderts war die naturwissenschaftliche Weltanschauung nicht völlig herangereift und in das nebelhafte Gewand der absoluten Naturphilosophie verhüllt. Wie konnte damals die Schule das Bildungsideal in der Erziehung zur naturwissenschaftlichen Weltanschauung erblicken? Freilich hat die Schule im Verlaufe der Zeit ihre Stellung zu den Naturwissenschaften mannichfach umgewandelt. Zunächst war die Schöpfung der Realschule im Gegensatz zur Verbalschule ein Zeichen veränderten Geisteslebens; die Realschule wirkte wiederum befruchtend auf das Gymnasium, dessen ursprünglich rein scholastische Form allmählich durch Aufnahme realistischer und nationaler Elemente umgestaltet wurde. Auch im Verlaufe unseres Jahrhunderts nahm das Gymnasium zu verschiedenen Zeiten einen veränderten Standpunct den Naturwissenschaften gegenüber ein. Während die frühere Gymnasialverfassung von 1816 zwei Stunden Naturgeschichte durch alle Classen festgesetzt hatte, beschränkte die jetzt gültige von 1856 den naturwissenschaftlichen Unterricht auf ein engeres Mass.

Es soll unsere erste Aufgabe sein, die gegenwärtige Stellung des naturwissenschaftlichen Unterrichts an den verschiedenen Kategorieen der Schule möglichst objectiv darzulegen. Denn nur so lässt sich das Material für weitere Erörterungen von realem Boden aus gewinnen.

A. Der gegenwärtige Standpunct des naturwissenschaftlichen Schul-Unterrichts.

Der von der Schule den Naturwissenschaften beigelegte Bildungswerth — und dieser bedingt ja wesentlich die Stellung derselben — zeigt sich theils in der Stundenzahl, welche der Lehrplan den Naturwissenschaften unter den übrigen Unterrichtsgegenständen einräumt, theils in dem Lehrgange, in welchem jene an der Schule auftreten, theils in den Lehrzielen, welche die Schule für die naturwissenschaftliche Vorbildung sich stellt, theils in der wissenschaftlichen Ausrüstung der Lehrer. Nach diesen vier Gesichtspuncten unterziehen wir zunächst die verschiedenen Schulkategorieen einer vergleichenden Betrachtung.

I. Der Lehrplan.

a. Die wöchentliche Stundenzahl.

Die höheren Bildungsschulen, speciell das Gymnasium und die Realschule I. O., wollen im Gegensatz zur Fachschule den ganzen Menschen erziehen und ihn zur Erfüllung der höchsten Lebensaufgaben tüchtig machen. Das Gymnasium und die Realschule haben hierbei verschiedene Wege eingeschlagen. Aber beide stimmen darin überein, dass sie durch ihren Unterricht »allgemeine Bildung« bezwecken. Sie stellen deshalb diejenigen Unterrichtsgegenstände in den Vordergrund, welche ihnen zur Erzielung einer allgemeinen Bildung principiell wichtig erscheinen. Es handelt sich also zunächst darum einen Massstab zu finden, nach welchem die Bedeutung und der Werth der verschiedenen Unterrichtsgegenstände für die allgemeine Bildung gemessen werden könnte. Ein rein äusserlicher Massstab dafür ergiebt sich in der Stundenzahl, welche die Schule dem betreffenden Lehrobject in ihrem Lehrplan anweist. Zwar soll nicht geleugnet werden, dass auch ein Unterrichtszweig, dem z. B. nur zwei wöchentliche Stunden vom Lehrplan zugewiesen werden, dennoch ein principiell wichtiges Bildungsmittel sein kann. Trotzdem wird der Satz volle Geltung behalten, dass die grössere oder geringere Stundenzahl eines Lehrgegenstandes auch mit seinem höheren oder geringeren Werth für formale und materiale Bildung in Beziehung und Wechselwirkung stehen muss. Das Gymnasium sieht in den alten Sprachen ein geeigneteres Bildungsmittel als in den Realien; dem entsprechend ist die für alte Sprachen an-

gesetzte Stundenzahl eine bedeutend grössere als die den Naturwissenschaften angewiesene. Ebenso verfährt von ihrem Standpunct aus die Realschule und jede andere Bildungsanstalt: überall haben die principiell wichtigsten Lehrgegenstände die höchste Stundenzahl. Der am nächsten liegende Massstab zur Schätzung des relativen Bildungswerthes der Lehrgegenstände ist also der Lehrplan selbst.

Die gebräuchliche Darstellungsform der Lehrpläne, in welcher die wöchentliche Stundenzahl für jede einzelne Classenstufe angegeben wird, gewährt kein vollkommen übersichtliches Bild über das relative Verhältniss, in welchem die verschiedenen Lehrgegenstände ihrer Stundenzahl nach stehen. Eine etwas bessere Uebersicht erhält man aus der absoluten Stundenzahl, welche ein Normalschüler während seines 9jährigen Schulcursus auf dem Gymnasium oder der Realschule von Sexta bis zum Abgange aus Prima in den einzelnen Fächern zu absolviren hat. Wird diese absolute Stundenzahl unter Zugrundelegung des Normallehrplans*) und unter Annahme eines 40wöchentlichen Schuljahres berechnet, so ergeben sich folgende Zahlen:

Gymnasium:			Realschule:		
	Absolute Stundenzahlen:	Verhältnisszahlen:		Absolute Stundenzahlen:	Verhältnisszahlen:
1. Latein.	3440	32,1%	1. Mathematik.	1880	16,5%
2. Griechisch.	1680	15,7%	2. Latein.	1760	15,4%
3. Mathematik (u. Rechnen.)	1280	11,9%	3. Französisch.	1360	12,0%
4. Geschichte u. Geogr.	1000	9,4%	4. Geschichte u. Geogr.	1200	10,5%
5. Deutsch.	800	7,5%	5. Deutsch.	1160	10,1%
6. Religion.	800	7,5%	6. Religion.	800	7,0%
7. Französisch.	680	6,3%	7. Englisch.	800	7,0%
8. **Naturkunde.**	320	**3,0%**	8. **Physik und Chemie.**	800	**7,0%**
9. **Physik.**	240	**2,2%**	9. Zeichnen.	800	7,0%
10. Zeichnen.	240	2,2%	10. **Naturkunde.**	560	**5,0%**
11. Schreiben.	240	2,2%	11. Schreiben.	280	2,5%
Summe:	10720	100,0	Summe:	11400	100,0

*) Wiese, Verordnungen u. Gesetze I., p. 33. u. 41.

Die Aufstellung in absteigenden Zahlen drückt zugleich die Rangordnung aus, in welcher die einzelnen Fächer auf dem Gymnasium und der Realschule der Stundenzahl nach stehen. Die beiden alten Sprachen (Latein und Griechisch) nehmen auf dem Gymnasium fast die Hälfte (47,8%) der sämmtlichen Unterrichtsstunden fort. Das Verhältnis von 32 lateinischen Stunden auf 100 Lehrstunden überhaupt ist eine Specialität des Gymnasiums; kein anderer Unterrichtsgegenstand irgend einer höheren Schule — Fachschulen natürlich ausgeschlossen — erreicht diese Höhe. Während der Gymnasialabiturient eine Anzahl von 3440 lateinischen Stunden während seines Schullebens genossen hat, beruht seine naturwissenschaftliche Vorbildung nur auf 320 Stunden Naturkunde und 240 Stunden Physik. Die Naturwissenschaften stehen auf dem Gymnasium der Stundenzahl nach auf derselben Linie mit Zeichnen und Schreiben; da in den unteren Gymnasialclassen die Naturkunde unter Umständen ausfallen darf, so sinkt die Zahl ihrer Stunden dann noch unter das Niveau der Zeichen- und Schreibstunden.

Die Realschule stellt an ihre Schüler insofern etwas höhere Anforderungen, als sie mehr Lehrstunden (etwa 6%) ertheilt als das Gymnasium. Kein einziger Unterrichtsgegenstand erreicht hier die vom Gymnasium für Latein festgesetzte Stundenzahl; auch wenn sämmtliche Stunden für neuere Sprachen (Französisch, Englisch, Deutsch) zusammengezählt werden, ergeben sich nur 29% der Gesammtzahl. Die Differenzen zwischen den Stundenzahlen der einzelnen Fächer sind viel geringer als für das Gymnasium. Das Latein erscheint merkwürdiger Weise an der Realschule schon in zweiter Linie; es hat fast denselben Stundenzahlwerth wie die Mathematik. Französisch, Geschichte und Deutsch stehen ungefähr gleich; ebenso Religion, Englisch, Zeichnen, Physik und Chemie. Dadurch tritt auf der Realschule eine verhängnissvolle Paralyse der verschiedenen Unterrichtsgegenstände unter einander ein; kein einziges Fach überwiegt in dem Grade, dass es ähnlich wie auf dem Gymnasium das Latein Hauptgegenstand des Unterrichts sein könnte. Die Realschule hat also gar kein Lehrobject, das den Mittelpunct des ganzen Unterrichts ausmacht; sie will »allgemeine Bildung« erzielen auf dem Wege der Zersplitterung und schwankt, ob sie der Mathematik oder dem Latein oder den neueren Sprachen den ersten Rang zuerkennen soll. Freilich ist die Stundenzahl für die Natur-

wissenschaften an der Realschule etwas höher als am Gymnasium; diese verhält sich zu jener etwa wie 2 : 5. Der Realschulabiturient hat während seines Schullebens 3320 Stunden — private Beschäftigung nicht gerechnet — auf das Studium der neueren Sprachen verwendet; dem gegenüber stehen die 560 Stunden Naturgeschichte und 800 Stunden Chemie und Physik gewaltig zurück. Letztere Disciplinen befinden sich der Stundenzahl nach auf der Realschule in drittletzter, die Naturgeschichte in vorletzter Linie. Die beschreibenden Naturwissenschaften nehmen also auch auf der Realschule unter den wissenschaftlichen Lehrfächern der Stundenzahl nach den letzten Rang ein. Wenn dagegen sämmtliche naturbeschreibenden, physikalischen und chemischen Lehrstunden zusammengezählt werden, erhalten die Naturwissenschaften die dritte, mit Französisch gleiche Rangstufe.

Vergleichen wir nun die höhere Gewerbeschule ohne Latein mit der höheren Bürgerschule, welche Latein lehrt:

Gewerbeschule:*) (9jähriger Cursus.)			Höhere Bürgerschule: (7jähriger Cursus.)		
	Absolute Stundenzahlen.	Verhältnisszahlen.		Absolute Stundenzahlen.	Verhältnisszahlen.
1. Mathematik.	2520	21,7%	1. Latein.	1520	17,3%
2. Französisch.	2080	17,9%	2. Mathematik.	1480	16,8%
3. Deutsch.	1240	10,7%	3. Französisch.	1040	11,8%
4. Geschichte u. Geogr.	1040	9,0%	4. Geschichte u. Geogr.	1040	11,8%
5. Zeichnen.	960	8,3%	5. Deutsch.	920	10,5%
6. Englisch.	840	7,3%	6. Religion.	640	7,2%
7. Religion.	800	6,9%	7. Englisch.	560	6,4%
8. **Naturgesch.**	720	**6,2%**	8. **Naturgesch.**	560	**6,4%**
9. **Physik.**	560	**4,8%**	9. Zeichnen.	520	5,9%
10. **Chemie.**	480	**4,1%**	10. **Phys. u. Chem.**	320	**3,6%**
11. Schreiben.	360	3,1%	11. Schreiben.	200	2,3%
Summe:	11600	100,0	Summe:	8800	100,0

*) Die zu Grunde gelegten Lehrpläne schliessen sich an die der Friedrichs-Werderschen-Gewerbeschule zu Berlin und der höheren Bürgerschule in Neustadt-Eberswalde an. Erstere hat augenblicklich allerdings nur einen 7jährigen Cursus. Es war uns aber des Vergleiches mit der

Die höhere Gewerbeschule legt der Mathematik in Uebereinstimmung mit der Stundenzahl den höchsten Bildungswerth bei; unter den Sprachen steht Französisch obenan, dann Deutsch, zuletzt Englisch. Die Naturwissenschaften als Einzelfächer haben ungefähr den gleichen Rangwerth mit Religion; in ihrer Einheit nehmen sie die zweithöchste Stellung ein. Sie sind also für die Gewerbeschulbildung von fundamentaler Bedeutung. Doch stehen sie in Bezug auf Stundenzahl hinter den alten Sprachen, wie sie das Gymnasium taxirt, bedeutend zurück. Das Zeichnen steht auf der Gewerbeschule höher als auf der Realschule, wie es ja nach dem Princip der Gewerbeschule selbstverständlich ist. Geschichte und Geographie stehen auf dem Gymnasium und der Gewerbeschule gleich, auf der Realschule etwas höher. Die von der Gewerbeschule den einzelnen Disciplinen zugewiesenen Stundenzahlen lassen jedoch ähnlich wie bei der Realschule auf eine gewisse Zersplitterung des Unterrichts schliessen, die zwar durch den Wegfall des Latein geringer als an der Realschule, immer aber noch bedeutend genug ist. Diese Zersplitterung zeigt sich deutlich in der geringen Höhe der Procentzahlen im Vergleich mit denen des Gymnasiums, an welchem die alten Sprachen fast die Hälfte des Gesammtunterrichts ausmachen. Die Gewerbeschule behält jedoch ihren innern Zweck — die Vorbereitung auf den industriellen oder künstlerischen oder technischen Beruf — viel schärfer im Auge als die Realschule, welche mit sich selbst im Unklaren ist, ob sie für das wissenschaftliche oder für das praktische Leben vorbereiten soll. Die Gewerbeschule ist principiell consequenter als die Realschule I. O. Um dieser grösseren Consequenz willen steht jene in Bezug auf Leistungsfähigkeit für praktische Berufszwecke gewiss höher als die Realschule.

Die höhere Bürgerschule mit Latein stellt gewissermassen eine Zwischenstufe zwischen Gymnasium und Realschule I. O. dar. Während die Progymnasien meist ganz consequent dem Lehrplane des Gymnasiums folgen — so consequent, dass wir ein näheres Eingehen auf dieselben für unnütz halten — zeigt sich in den Lehrplänen der höheren Bürgerschulen oder Realschulen II. O. eine tastende Unsicherheit, die sich scharf in ihrer Man-

---

Realschule I. O. wegen wichtig, auch für die Gewerbeschule einen 9jährigen Cursus vorauszusetzen, weil für den Fall, dass auf der jetzigen Realschule I. O. das Latein in Wegfall käme, dieselbe dann die höhere Gewerbeschule in der von uns hypostasirten Gestalt darstellen würde.

nichfaltigkeit ausspricht. Die höhere Bürgerschule ohne Latein nähert sich mehr oder weniger dem Typus der Gewerbeschule. Aber die höhere Bürgerschule mit Latein ist in der That eigenartig, wenn sie das Latein ganz wie das Gymnasium auf die erste Ranglinie erhebt und dann erst Mathematik, Französisch und Geschichte folgen lässt. Die Naturwissenschaften stehen als Gesammtheit parallel der Geschichte, einzeln auf der gleichen Höhe mit Zeichnen. Die Stundenprocentzahlen sind ungefähr denen der Realschule gleich.

Bedenkt man die verschiedene Dauer des Gesammtcursus auf der Bürgerschule und dem Gymnasium, so wird das, was die höhere Bürgerschule in Latein erreicht, weit hinter den Leistungen des Gymnasiums zurückstehen; aber ebenso bleibt sie in den neueren Sprachen, der Mathematik und den Naturwissenschaften hinter der Realschule zurück. Es liegt auch für die höhere Bürgerschule die aus ihrem Lehrplan gezogene Folgerung nahe, dass sie ihren Unterricht mehr als nothwendig zersplittert und hinter der Möglichkeit einer höheren Leistungsziffer zurückbleibt. Vielleicht lässt sich eine geringere Zersplitterung durch völlige Streichung des Latein auf sämmtlichen höheren Bürger- und Realschulen herbeiführen.

Die höheren Lehranstalten für die männliche Jugend — Gymnasium, Realschule I. O., Gewerbeschule, Progymnasium und höhere Bürgerschule — weichen, wie im Vorigen gezeigt wurde hauptsächlich nach drei Richtungen von einander ab. Während

Vergleichung der relativen Stundenzahlen an den höheren Lehranstalten.

(In Procenten der Gesammtstundenzahl.)

	Alte Sprachen.	Neue Sprachen.	Deutsch.	Geschichte.	Mathematik.	Religion.	Techn. Fächer.	Naturwissensch.
Gymnasium:	47,8	6,3	7,5	9,4	11,9	7,5	4,4	5,2
Realschule I. O.:	15,4	19,0	10,1	10,5	16,5	7,0	9,5	12,0
Gewerbeschule (mit 9jährigem Cursus):	—	25,2	10,7	9,0	21,7	6,9	11,4	15,1
Höhere Bürgerschule:	17,3	18,2	10,5	11,8	16,8	7,2	8,2	10,0

sie die ethischen und nationalen Bildungselemente, also besonders Religion, Geschichte, Deutsch, ziemlich gleichmässig betonen, differiren sie in Betreff der sprachlichen, mathematischen und naturwissenschaftlichen Bildung. Der Grad dieser Abweichung geht deutlich aus der Tabelle am Schlusse der vorigen Seite hervor.

Der Vollständigkeit unsres Vergleichs wegen darf die höhere Töchterschule nicht fehlen. Sie ringt ähnlich wie die höhere Bürgerschule nach neuen Formen der Vervollkommnung. Die tiefere Bildung des weiblichen Geschlechts, welche sich diese Schule zur Aufgabe macht, lässt keine so scharfe Präcision der Wissensziele und Leistungsanforderungen zu, wie es auf den Schulen für die männlichen Elemente der Bevölkerung der Fall ist. Die Bildungsideale, welche den verschiedenen höheren Töchterschulen vorschweben, sind deshalb äusserst ungleichartig. Trotzdem haben sich in den grössern Städten, wie Berlin, Breslau, Cöln u. s. w., gewisse Normen für Lehrplan, Lehrziele etc. allmählich herausgebildet, nach welchen die Bildung der »höhern Töchter« bemessen werden kann. Aus dem Lehrplan einer dieser grösseren Töchterschulen Berlin's ergeben sich beispielsweise folgende Zahlen:

Höhere Töchterschule Berlins.

(Mit 9jährigem Cursus.)

	Absolute Stundenzahlen.	Verhältnisszahlen.
1. Deutsch	2420	26,1 pCt.
2. Französisch	1360	14,6 »
3. Rechnen	1000	10,8 »
4. Religion	960	10,3 »
5. Geschichte u. Geographie	860	9,3 »
6. Gesang	800	8,6 »
7. Schreiben	680	7,3 »
8. Handarbeiten	480	5,2 »
9. Zeichnen	480	5,2 »
10. **Naturkunde**	**240**	**2,6** »
Summe:	9280 Std.	100,0

Dazu kommen noch 1680 facultative Stunden (Englisch, Handarbeiten, Turnen).

Die Reihenfolge, in welcher die einzelnen Bildungselemente auf der höhern Töchterschule auftreten, ist insofern charakteristisch, als dem deutschen Sprachunterricht der erste Rang sowohl unter den Sprachen als unter den übrigen Fächern eingeräumt wird. Das erklärt sich theils aus der Bedeutung der »Muttersprache« für die künftigen »Mütter«, theils daraus, dass die höhere Töchterschule in ihren untern Classen zugleich einen Elementarcursus darbietet, welcher wesentlich auf den deutschen Lese- und Sprachunterricht fundirt ist. Auch für die Töchter der höheren Stände steht, wie für den Knaben, die Sprachbildung obenan; Französisch hat nächst dem Deutschen den höchsten Rang, die Realien, Rechnen und Geschichte, stehen zurück. Auf der allerletzten Stufe stehen an der höhern Töchterschule die Naturwissenschaften; dieselben haben also für die weibliche höhere Bildung nur einen sehr geringen Werth.

Noch viel untergeordneter ist die Stellung, welche die Mittel- und die Elementarschule in der früheren, jetzt eben in Umänderung begriffenen Gestalt dem Naturkundeunterricht anweisen. Freilich ist auch hier die Mannichfaltigkeit der Lehrplanformen

Sechsclassige Communalschule Berlin's.

(Mit 6jährigem Cursus.)

Knaben-Abtheilung:			Mädchen-Abtheilung:		
	Absolute Stundenzahlen.	Verhältnisszahlen.		Absolute Stundenzahlen.	Verhältnisszahlen.
1. Deutsch und Lesen.	2240	33,3%	1. Deutsch und Lesen.	2000	28,8%
2. Religion.	1440	21,5%	2. Religion.	1440	20,6%
3. Rechnen.	960	14,2%	3. Weibl. Handarbeiten.	960	13,8%
4. Schreiben.	960	14,2%	4. Rechnen.	920	13,2%
5. Gesang.	480	7,2%	5. Schreiben.	920	13,2%
6. Vaterlandsk.	240	3,6%	6. Gesang.	480	6,9%
7. Geometrisches Zeichnen.	240	3,6%	7. Vaterlandsk.	160	2,3%
8. **Naturkunde.**	160	**2,4%**	8. **Naturkunde.**	80	**1,2%**
Summe:	6720	100,0	Summe:	6960	100,0

ziemlich gross; die kleineren Landschulen mit ein oder zwei Bildungsstufen lassen sich kaum mit den Communalschulen mit 4—6 Classenstufen oder gar mit den Mittelschulen grösserer Städte vergleichen. Wir sehen deshalb von den einfacheren Formen der Volksschule ganz ab und legen als Normalmass eine sechsclassige Communalschule Berlin's unsern Vergleichungen zu Grunde. Dieselbe zeigt vorstehende Reihenfolge der verschiedenen Lehrgegenstände. Vgl. die Tab. auf Seite 267.

Die Naturkunde steht nach Stundenzahl und Werth für die Elementarschulbildung auf der alleruntersten Linie; es giebt auf dem gesammten Unterrichtsgebiet kein Lehrobject, dessen Bildungswerth so gering angeschlagen worden wäre, wie das Wissen von der Natur und ihren Erscheinungen bisher von der Volkschule. Die Naturwissenschaften haben hier eine exceptionelle Stellung. Es zeigt sich das klar in den Zahlen der folgenden Tabelle, die unter sich vollkommen vergleichbar sind, indem für die höheren Bildungsanstalten ein dreijähriger Vorschulcursus überall in Rechnung gezogen wurde.

Vergleichung der relativen Stundenzahlen an den höheren und niederen Bildungsanstalten.

(In Procenten der Gesammtstundenzahl unter Berücksichtigung des Vorschulcursus.)

	Gymnasium	Realschule I. O.	Gewerbeschule (mit 3jähr. Cursus.)	Höhere Bürgerschule.	Höhere Töchterschule.	Elementarschule.	
						Knaben.	Mädchen.
Sprachen:	56,0	42,8	35,9	43,4	40,7	33,3	28,8
Rechnen u. Mathematik:	14,2	17,6	21,7	18,2	10,8	14,2	13,2
Technische Fächer: (ohne Gesang)	8,7	12,5	13,9	12,1	17,7	17,8	27,0
Religion:	8,4	8,0	8,0	8,4	10,3	21,5	20,6
Geschichte u. Geographie: (Vaterlands.- u. Heimatskunde)	8,7	9,8	8,6	10,5	9,3	3,6	2,3
Naturwissenschaft:	**4,0**	**9,3**	**11,9**	**7,4**	**2,6**	**2,4**	**1,2**

Es giebt keinen grössern Gegensatz als den in der Tabelle hervortretenden von 56 pCt. Sprachstunden auf dem Gymnasium und 2,4 pCt. Naturkundestunden auf der Knabenelementarschule. Im Uebrigen zeigt sich auch hier, dass die Gewerbeschule von allen Schulen die meisten naturwissenschaftlichen Stunden ertheilt. Das Gymnasium verdoppelt ungefähr die Zahl der naturwissenschaftlichen Lehrstunden, welche die Knabenelementarschule ansetzt, und hält eine Stundenzahl von 4 pCt. für ausreichend. Die höhere Töchterschule ertheilt an Naturkundestunden ebenfalls das Doppelte der Mädchenelementarschule; aber die weibliche Bildung bleibt in Bezug auf die Zahl der genossenen naturwissenschaftlichen Lehrstunden immer um die Hälfte hinter der männlichen Bildung zurück. Für Religion zeichnet sich die Elementarschule vor allen anderen aus, ganz besonders aber die Mädchenabtheilung der Elementarschule in technischen Fächern, auf deren Procentzahl die 8 wöchentlichen Stunden Handarbeiten gewaltigen Einfluss haben. Auch die »höhern Töchter« geniessen eine bedeutend höhere Zahl von technischen Stunden als ihre Brüder auf der Gewerbe- oder Realschule.

Für unsern Zweck hat die Vergleichung der verschiedenen Schullehrpläne folgendes Resultat ergeben:

Die Bedeutung, welche dem naturwissenschaftlichen Unterricht an der Schule zukommt, ist im Allgemeinen eine untergeordnete. Nur die Gewerbeschule und die Realschule weisen den Naturwissenschaften im Lehrplan eine bedeutsamere Stellung an. Am Gymnasium und an der höheren Töchterschule hat der naturwissenschaftliche Unterricht unter allen wissenschaftlichen Fächern des Lehrplans die geringste Bedeutung. Die Volksschule in ihrer früheren Gestalt schränkte gleichfalls den naturgeschichtlichen Unterricht auf die engstmöglichen Grenzen ein.

b. Die Vertheilung des naturwissenschaftlichen Unterrichts auf die einzelnen Classenstufen.

Kein anderer Unterrichtszweig theilt sich in so viele Seitenäste wie der naturwissenschaftliche. Physik, Chemie, Mineralogie, Botanik, Zoologie sind im Wesentlichen diejenigen Disciplinen, welche im Lehrplan der höheren Schulen mehr oder weniger Berücksichtigung erfahren. Zunächst ist hierbei der

Unterschied ins Auge zu fassen, welchen der höhere Schulunterricht zwischen den morphologischen Naturwissenschaften einerseits — der sogenannten Naturgeschichte oder Naturkunde — und andererseits den physikalisch-chemischen Wissenschaften macht. Weil besonders die Physik eine höhere mathematische Bildung voraussetzt, so ist natürlich, dass der physikalische Unterricht vom Lehrplan im Allgemeinen in die oberen, der morphologische Naturunterricht, der sich wesentlich auf Anschauung gründet, in die unteren und mittleren Classen verlegt wird.

Die Unterschiede in der Art und Weise, wie die verschiedenen Bildungsanstalten den naturgeschichtlichen Unterrichtsstoff nach den drei Hauptrichtungen, Chemie, Physik, Morphologie, auf die Classenstufen vertheilen, ergiebt sich aus der nebenstehenden Uebersicht, bei welcher die Lehrpläne einiger Berliner Schulen zu Grunde liegen.

Individuelle Abweichungen von diesem Vertheilungsmodus kommen, besonders in Bezug auf den naturbeschreibenden Unterricht, vielfach vor. Die Hauptformen derselben sind:

A. Gymnasien.

1. Mit naturbeschreibendem Unterricht in einer Classe.
   - α. Nur in Quinta.
   - β. Nur in Tertia.

2. Mit naturbeschreibendem Unterricht in zwei Classen.
   - α. In Sexta und Quinta.
   - β. In Sexta und Tertia.
   - γ. In Quinta und Tertia.

3. Mit naturbeschreibendem Unterricht in mehr als zwei Classen.
   - a. Ohne Unterbrechung.
     - α. Von Sexta bis Tertia.
     - β. Von Quinta bis Prima (Hildesheim, Josephinum.)
   - b. Mit Unterbrechung.
     - α. In Quarta (die Mehrzahl der Gymn.)

B. Realschulen I. O.

1. Mit naturbeschreibendem Unterricht ohne Unterbrechung.
   - α. Von Sexta bis Prima (Lippstadt, R. I. O.).
   - β. Von Sexta bis Secunda (die Mehrzahl der Realschulen).
   - γ. Von Quinta bis Prima.
   - δ. Von Quinta bis Secunda.
   - ε. Von Quarta bis Secunda.

2. Mit Unterbrechung des naturbeschreibenden Unterrichts.
   - α. In Ober-Tertia (Elberfeld, R. I. O.).

Die Bifurcativanstalten folgen in ihren Gymnasialclassen dem Vertheilungsmodus der Gymnasien, in ihren Realclassen dem der

Die Vertheilung des naturwissenschaftlichen Unterrichtstoffs auf Classenstufen.

	IX.	VIII.	VII. (Vorschule.)	VI.	V.	IV.	III B.	III A.	II B.	II A.	I B.	I A.
Gymnasium:	—	—	—	(Naturg.) 2 St.	(Naturg.) 2 St.	—	Naturg. 2 St.	Naturg. 2 St.	—	Physik 2 St.	Physik 2 St.	Physik 2 St.
Realschule I. O.:	—	—	—	Naturg. 2 St.	Naturg. 2 St.	Naturg. 2 St.	Naturg. 2 St.	Naturg. 2 St.	Chemie 2 St. Physik 2 St. Naturg. 2 St.	Chemie 2 St Physik 2 St. Naturg. 2 St.	Chemie 4 St. Physik 2 St.	Chemie 4 St. Physik 2 St.
Gewerbeschule:	—	—	—	Naturg. 2 St.	Naturg. 2 St.	Naturg. 2 St.	Naturg. 3 St.	Physik 2 St. Naturg. 3 St.	Physik 3 St. Naturg. 3 St.	Chemie 3 St. Physik 3 St. Naturg. 2 St.	Chemie 4 St. Physik 3 St. Naturg. 2 St.	Chemie 4 St. Physik 3 St. Naturg. 2 St.
Höhere Bürgerschule:	—	—	—	Naturg. 2 St.	Naturg. 2 St.	Naturg. 2 St.	Naturg. 2 St.	Naturg. 2 St.	Chemie 2 St. Physik 2 St. Naturg. 2 St.	Chemie 2 St. Physik 2 St. Naturg. 2 St.	vac.	vac.
Höhere Töchterschule:	—	—	—	—	—	—	III. Naturg. 2 St.	II. Naturg. 2 St.	I. Physik 2 St.			

Sechsstufige Communalschule:	VI.	V.	IV.	III.	II.	I.
	—	—	—	—	Naturk. 2 St.	Naturk. 2 St.

Realschulen. Für die höheren Bürger- und Töchterschulen war unser Programm-Material nicht ausreichend. An der Volksschule kann von einem nach Disciplinen abgegrenzten, naturwissenschaftlichen Unterricht keine Rede sein; dieselbe verfährt rein eklektisch, indem sie aus allen Gebieten das dem Volkswissen zunächstliegende herausgreift. Letztere Schulen bleiben also von einer eingehenden Besprechung ausgeschlossen.

In Bezug auf die einzelnen naturwissenschaftlichen Lehrfächer zeigen die höheren Lehranstalten folgende Hauptmodificationen.

Für die Physik sind zunächst diejenigen Anstalten, welche besondere mathematisch-physikalische Stunden ertheilen, von denen zu trennen, welche das nicht thun. Letzteres ist die Regel; Ersteres geschieht nur an einigen Realschulen (z. B. Kgl. Realschule zu Berlin). Die meisten Anstalten setzen keine besonderen Stunden für die Physik der Erde und Meteorologie an.

Die Astronomie wird an einigen Gymnasien und Realschulen insofern berücksichtigt, als der Lehrplan eine besondere Stunde während eines Semesters dafür ansetzt. Die grössere Mehrzahl der Schulen überlässt die Astronomie der gelegentlichen Besprechung im sphärisch-trigonometrischen oder gar im physikalisch-geographischen Unterricht. Eine gewisse Zahl von Schulen thut aber auch das nicht in hinreichender Weise.

Die Chemie wird von den meisten Gymnasien überhaupt nicht in den Lehrplan aufgenommen; wenige Gymnasien berücksichtigen die Chemie gelegentlich innerhalb des physikalischen Unterrichts. Realschulen, Gewerbe- und höhere Bürgerschulen lehren Chemie obligatorisch; die ersten beiden sind die einzigen mit einem Schülerlaboratorium ausgestatteten Schulen, sie allein lassen in Prima praktisch-chemische Uebungen in besonderen Stunden vornehmen.

Die Mineralogie fällt ebenfalls in vielen Gymnasien (und höheren Töchterschulen) vollkommen aus. Die übrigen Anstalten lehren Mineralogie

entweder:

1. Ohne Voraussetzung chemischer Kenntnisse.
   - α. In den unteren Classen: Einzelne Gymnasien.
   - β. In Tertia: Einzelne Gymnasien, wenige Realschulen.

oder:

2. Mit Voraussetzung der Chemie.
   - α. In Unter-Secunda: Einige Real- u. Gewerbeschulen.
   - β. In Obersecunda: Die meisten Real- u. Gewerbeschulen.
   - γ. In Secunda und Prima: Gewerbeschulen und einige Realschulen.

Geologie, Geognosie, Paläontologie und verwandte Wissenschaften werden von den Lehrplänen in der Regel gar nicht berücksichtigt; nur wenige Real- und Gewerbeschulen, sowie ausnahmsweise einige Gymnasien (Breslauer Gymnasium zu St. Maria Magdalena) setzen besondere Stunden dafür an.

Betreffs der Zoologie und Botanik verfährt die Mehrzahl der höheren Schulen in der Weise, dass die Botanik ausschliesslich Gegenstand des Sommerpensums, die Zoologie Gegenstand des Winterpensums ist. Nur sehr wenige Schulen lehren Zoologie auch im Sommer (Realschule I. O. zu Aachen) oder Botanik auch im Winter (Evangel. Gymnasium zu Gütersloh).

Die sogenannte Anthropologie (eine kurzgefasste Anatomie und Physiologie des Menschen) kennen als besonderen Unterrichtsgegenstand meist nur die Real-, Gewerbe- und höheren Bürgerschulen; sie weichen insofern von einander ab, als sie entweder in den unteren oder in den mittleren oder in den oberen Classen Unterricht darin ertheilen. Letzteres geschieht in der Regel. Die meisten Gymnasien nehmen den Gegenstand nicht auf.

Auf Grund dieser Thatsachen resumiren wir unsere aus den Lehrplänen gezogenen Schlüsse der Kürze wegen in folgenden Sätzen:

1) Alle höheren Schulen stimmen darin überein, dass sie den physikalischen Unterricht erst in den oberen Classen eintreten lassen. Nur ausnahmsweise erscheint der physikalische Unterricht schon in Ober-Tertia.

3) Die Mehrzahl der höheren Schulen bricht den naturbeschreibenden Unterricht in Tertia oder Secunda ab, ohne ihn bis Prima fortzuführen.

3) Für den Lehrplan der Gymnasien ist charakteristisch, dass in Quarta der naturwissenschaftliche Unterricht ausfällt. Der naturgeschichtliche Unterricht wird dadurch discontinuirlich. Ausserdem darf in der Gymnasial-Sexta und -Quinta der naturgeschichtliche Unterricht den normativen Bestimmungen*) nach ebenfalls ausfallen.

4) Für den Gymnasiallehrplan ist ferner charakteristisch, dass er der Chemie keine besonderen Stunden zuweist.

5) Die Gewerbeschule, die Realschule I. und II. O. wie das Gymnasium haben für die beschreibenden Naturwissenschaften

*) Wiese, I., p. 32.

insofern einen discontinuirlichen Lehrgang, als im Wintersemester fast überall nur Zoologie, im Sommersemester nur Botanik gelehrt wird.

6) Betreffs der Mineralogie, Geologie, Astronomie, Anthropologie etc. treten in den Lehrplänen der meisten höheren Schulen — vor Allem der Gymnasien — unausgefüllte Lücken auf.

7) Zwei Schulkategorieen suchen in ihrem Lehrplane die Naturwissenschaften als zusammenhangende und untrennbare Einheit zur Geltung zu bringen: nämlich die Gewerbeschule und die Realschule I. O. Die übrigen Schulen greifen bruchstückweise einzelne Disciplinen aus der Gesammtnaturwissenschaft heraus.*)

II. Der Lehrgang des naturwissenschaftlichen Unterrichts.

(Pensa, Lehrinhalt, Lehrverfassung etc.)

Der Lehrgang zerlegt den Unterrichtsstoff des einzelnen vom Lehrplan auf Classen vertheilten Gegenstandes in grössere Abschnitte, die Lehrstufen (Pensa). Der fremdsprachliche Unterricht verfolgt ohne Ausnahme einen methodischen, vom Leichten zum Schweren aufsteigenden Lehrgang: auf der untersten Stufe erst die regelmässigen, dann die unregelmässigen Sprachformen, auf der mittlerendie Syntax, auf der oberen Stufe in allmählichem Fortschritt freier Gebrauch der Sprache in Wort und Schrift. Lecture, schriftliche und mündliche Uebungen laufen mit diesem Stufengang parallel. Aus dem organischen Ineinandergreifen aller dieser Dinge erwächst mit der Zeit dem Lernenden eine zunehmende Sprach- und Denkselbständigkeit. Die Hauptpensen sind im Sprachunterricht überall nach methodischer Rücksicht geordnet. Gerade entgegengesetzt verfährt meist der naturwissenschaftliche Unterricht in seinem Lehrgange: er ordnet die Pensen möglichst mit Anschluss an die betreffende Disciplin in eine systematische Reihe. Der zoologische Unterricht hat beispielsweise folgende Pensen: Säugethiere in Sexta, Vögel in Quinta, Reptilien, Amphibien und Fische in Quarta; auf den höheren Stufen folgen Arthropoden, Mollusken, Würmer, Echinodermen und die übrigen niederen Thiere. Ebenso verfährt der physikalische Unterricht: auf der unteren Stufe Mechanik, auf der mittleren Wärmelehre, Elektricität und Magnetismus, auf der oberen Akustik, Optik und Galvanismus. In der gewählten

*) Siehe unten: Thesen Ib., 1—7.

Reihenfolge weichen die Unterrichtspläne der verschiedenen Schulen in erstaunenswerther Weise von einander ab; der systematische Lehrgang wird jedoch immer festgehalten; nur in seltenen Fällen tritt eine methodische Pensengliederung nach concentrisch sich erweiternden Kreisen auf. Es soll damit nicht gesagt sein, dass der naturwissenschaftliche Unterricht überhaupt nicht methodisch verfährt; er thut es aber nur in zweiter Linie, ähnlich wie der Sprachunterricht innerhalb seines methodischen Ganges auch zeitweise systematisch wird und systematische Grammatik etc. lehrt. Seine Hauptrücksicht bleibt dennoch der methodische Gang, die des naturwissenschaftlichen Unterrichts der systematische. Letztere Lehrweise setzt beim Lernenden einen vorgerückteren Standpunct voraus; sie kann das Leichtere vom Schwereren nicht durchgreifend trennen, sondern muss jedes Einzelne an seinem systematisch und wissenschaftlich feststehenden Platz stehen lassen und lehren. Mag der Universitätsunterricht oder die Wissenschaft selbst systematisch verfahren; ihnen liegt am meisten an einem systematischen Ueberblick über den Gesammtinhalt der betreffenden wissenschaftlichen Disciplin. Aber für den Schulunterricht sollte überall die Methodik, der Gang vom Leichten zum Schweren, die stete Rücksicht, welche jeder Unterrichtsstoff und jedes Pensum auf den geistigen Standpunct des Lernenden zu nehmen hat, in erster Linie stehen. Dies Princip verkennt indess die Mehrzahl der Schulen in geringerem oder höherem Grade.

Um den thatsächlichen Boden nicht zu verlieren, wurden die speciellen Lehrpläne, soweit sie in das Schulprogramm Aufnahme zu finden pflegen*), von hundert Gymnasien und Realschulen mit einander verglichen. Der Kürze wegen sei das Resultat dieser Vergleichungen unter folgende Hauptgesichtspuncte gebracht:

1) In der Gruppirung der naturwissenschaftlichen Unterrichtspensen, wie die höheren Bildungsanstalten sie in der Regel

*) Anm. Gerade in Bezug auf den naturwissenschaftlichen Lehrgang befleissigen sich leider sehr viele Schulprogramme einer charakteristischen Allgemeinheit. Welches Bild vom Lehrgange erhält man, wenn das Programm nichts weiter angiebt als: »In Quinta: Zoologie und Botanik«, »in Unter-Tertia: Zoologie und Botanik«, »in Ober-Tertia: Botanik und Mineralogie«? Wir möchten eine etwas grössere Ausführlichkeit unsern Fach-Collegen dringend ans Herz legen.

vornehmen, sind allgemeine, grundlegende Principien nicht erkennbar.

2) Welche und wie viele auf wirkliche Naturkörper gegründete Anschauungen der Vorschüler in die unterste Stufe der höheren Schule mitbringt, bleibt dem Zufall überlassen.

3) Wie sich der Unterricht auf der obersten Stufe der höheren Schule gegen den Universitäts- und Fachunterricht abzugrenzen hat, wird ebenfalls nicht bestimmt. Manche Schulen nehmen wissenschaftliche Streitfragen und nicht allgemein angenommene Hypothesen, beispielsweise den Darwinismus, in den Unterricht auf, andere nicht.

4) Was als naturwissenschaftlicher Lehrinhalt aufzunehmen ist, was nicht, darüber stimmen weder die verschiedenen Schulkategorieen noch die gleichartigen unter sich überein. Abgesehen von individuellen Ausnahmen ist auch hier ein regulatorisches Princip nicht erkennbar. Manche Anstalten stellen das Nützlichkeitsprincip in den Vordergrund (in der Botanik Giftpflanzen, Cultur- und Handelspflanzen, in der Physik technische Erfindundungen etc.), anderen scheint die möglichst wissenschaftliche Vollständigkeit des Unterrichtsinhalts als Hauptsache vorzuschweben.

5) Eine scharfe Trennung des methodischen und des systematischen Lehrganges fehlt an den meisten Schulen. Ein methodischer Gang kann möglicherweise für diejenigen Schulen vorausgesetzt werden, in deren Programm Unterrichtspensa angegeben werden wie diese: »Ueberblick über die drei Naturreiche«, »Das Wichtigste aus der Botanik«, »Einleitung in die Zoologie«, »Betrachtung und Untersuchung von Pflanzen, um ihre Organe kennen zu lernen« etc. Aber auch diese Pensen gewähren durchaus keinen Einblick, in welcher Weise der Unterricht in methodische Stufen gegliedert ist. Von der Mehrzahl der Schulen wird die oben charakterisirte systematische Reihenfolge der Pensen vorgezogen.

6) Der systematische Unterrichtsgang, wie ihn der specielle Lehrplan vieler Schulen darstellt, giebt zu folgenden Bemerkungen Veranlassung:

a. Manche Schulen beginnen mit dem Schweren und lassen das Leichtere folgen. In der Zoologie wird z. B. mit den niederen Thieren (Protozoen etc.) auf der unteren Stufe begonnen, ganz zuletzt folgen die Säugethiere. Andere Schulen verfahren umgekehrt. Wer die Schwierigkeit

aus Erfahrung kennt, mit welcher noch ein Student beim Studium der niederen Thiere zu kämpfen hat, wird wohl einsehen, dass man Sextanern unmöglich den Bau der Infusorien oder den Generationswechsel der Quallenpolypen oder die Entwickelung der Eingeweidewürmer klar zu machen vermag; das lässt sich annähernd nur auf einer obern Stufe (etwa in Secunda oder besser in Prima), aber niemals in einer untern Classe erreichen. Leider verfallen auf ähnliche Missgriffe ausser der Zoologie auch andere naturwissenschaftliche Unterrichtszweige.

b. Der Lehrgang einzelner Schulen berücksichtigt in seinen Pensen oft die Vorkenntnisse zu wenig, welche dem Lernenden für jedes Fach aus verwandten Fächern absolut nothwendig sind. Was soll Mineralogie auf einer Stufe (Quinta oder Tertia), auf welcher der Schüler von chemischen Verbindungen oder stereometrischen Begriffen nicht die geringste Ahnung hat? Man kann den Unterschied zwischen Gyps und Kalkspath einem Schüler nicht klar machen, der weder Schwefelsäure noch Kohlensäure noch Calciumoxyd durch Anschauung chemischer Experimente kennen gelernt hat. Freilich kann auch der Quintaner oder Tertianer schwefelsauren Kalk und kohlensauren Kalk als Vocabeln auswendig lernen, aber wenn Begriffe zu diesen Worten fehlen, so ist das doch ein übles Ding. Ebenso ist es mit den stereometrischen Grundbegriffen, welche für das Verständniss der Flächen und Axen der Krystalle, der Projectionsmethoden, der Winkelberechnung durchaus gefordert werden müssen. Der mineralogische Unterricht lässt sich allerdings auch ohne Rücksicht auf Chemie und Krystallographie als reiner »Anschauungsunterricht« ertheilen, indem man dem Schüler Mineralien und Krystalle vorzeigt und dieselben nur nach den handgreiflichsten, äusserlich leicht wahrnehmbaren Unterschieden erläutert. Der Schüler gewinnt durch solchen Unterricht eine Reihe von Raum- und Formanschauungen, deren Werth wir durchaus nicht unterschätzen. Allein blosser Anschauungsunterricht kann nicht Sache der höheren Schule sein, sondern ist der Vorschulbildung anheimzugeben. Die höhere Schule soll wissenschaftliches Verständniss vorbereiten und kann deshalb ebenso wenig wie die wissenschaftliche Mineralogie der chemischen und stereometrischen Hülfe entbehren. Dies Princip verkennen alle diejenigen Schulen, welche Mineralogie früher als Chemie als Lehrpensum eintreten lassen. Ganz dasselbe gilt von der Physiologie der Pflanzen, der Thiere und des Menschen, die oft ohne die dazu nöthigen Voraussetzungen aus der Physik und der Chemie von der Schule gelehrt werden.

c. Der Zusammenhang und das Verhältniss der gegenseitigen Ergänzung, in welchem viele naturwissenschaftliche Fächer unter einander stehen, werden häufig vom Schulunterricht verkannt. So sollte Paläontologie niemals auf einer Stufe gelehrt werden, auf welcher eine hinreichende Kenntniss der Zoologie und Botanik noch nicht vorhanden sein kann.

d. Der Lehrgang an vielen Schulen, besonders an den Gymnasien, lässt grosse Partieen der betreffenden naturwissenschaftlichen Disciplinen unberücksichtigt. Für die Zoologie fehlen in den speciellen Lehrplänen mancher Anstalten die Säugethiere oder die Reptilien oder die niederen Thiere etc. vollkommen; in der Botanik ebenso das natürliche System oder die Anatomie der Pflanzen oder die Pflanzengeographie. In der Physik

wird die Optik und die Akustik bisweilen vom Lehrplan ausgeschlossen, in einzelnen Fällen sogar die Mechanik oder die Lehre vom Magnetismus, an vielen Anstalten auch die Meteorologie und die Physik der Erde.

e. Die nothwendige Beschränkung des Unterrichtsstoffs berücksichtigen manche Schulen insofern nicht, als sie einzelnen Abschnitten der Naturwissenschaften einen verhältnissmässig zu grossen Raum im Lehrgange vergönnen. Dadurch kommen andere, principiell gleichberechtigte Wissenschaftszweige zu keiner rechten Entfaltung. So wird an einzelnen Schulen in der Physik zwei Jahre hindurch nur Mechanik gelehrt, während auf jeden anderen Theil der Physik eine viel kürzere Zeit fällt. Dasselbe Verhältniss findet zwischen specieller und allgemeiner Botanik oder zwischen systematischer Zoologie und der vergleichenden Anatomie der Thiere statt. Ein harmonisches Gleichgewicht der naturwissenschaftlichen Vorbildung lässt sich aber nur durch möglichste Beschränkung des aus den einzelnen grossen Hauptabtheilungen der Disciplinen hergenommenen Unterrichtsstoffs gewinnen.

f. Die vielgliedrige Theilung in Seitenzweige, welche die naturwissenschaftlichen Fächer auszeichnet, wird im Schulunterricht in allen den Fällen mehr Veranlassung zur Zersplitterung als zur Concentrirung des Unterrichts, in welchen die Verwandtschaft und die Gleichartigkeit der neben einander gelegten oder auf einander folgenden Pensen nicht die gebührende Beachtung finden. Wenn z. B. die Lehrpensen des chemischen Unterrichts mit den parallelen Pensen der Physik ganz ohne Beziehung bleiben, geht die Einheit des Unterrichts viel eher verloren, als wenn eine gegenseitige Wechselwirkung zwischen den chemischen und physikalischen Stunden stattfindet. Eine ähnliche Rücksicht ist für andere Unterrichtsfächer, z. B. für die Mathematik in dem Verhältnisse zwischen Algebra und Geometrie, stets in Anwendung gekommen; die algebraischen und geometrischen Lehrpensa greifen fast überall mit vollkommener Präcision in einander. Warum soll eine solche einheitliche Pensengruppirung nicht auch für die Naturwissenschaften wenigstens annähernd erreichbar sein?

g. Der systematische Lehrgang, welchen die meisten Schulen bei dem naturwissenschaftlichen Unterricht einschlagen, hat die höchst bedenkliche Consequenz, dass durch ihn das Pensum einer tieferen Stufe dem Vorstellungskreise und dem Gedächtniss des Lernenden auf der höheren Stufe allmählich entrückt wird. Ein Schüler z. B., der in Quinta Naturgeschichte der Säugethiere getrieben hat, kommt nach vier Jahren, nachdem er die Naturgeschichte der Vögel, der Reptilien, der Fische, der wirbellosen Thiere kennen lernte, nach Secunda; von den Säugethieren weiss er dann, nach vier Jahren, kaum noch Etwas, wenn nicht fortgesetzte Repetitionen ihm sein früheres Wissen lebendig erhielten. Diese Repetitionen sind aber, wenn sie in ausführlicher und dann allein fruchtbringender Weise angestellt werden sollen, höchst zeitraubend und halten wieder den Fortschritt im eigentlichen Pensum auf. Die naturgeschichtlichen Lehrpensa der meisten Schulen nehmen daher auf Repetitionen durchaus keine Rücksicht und überlassen es dem Zufall oder dem individuellen Ermessen des Lehrers, wie das einmal erworbene Wissen in fortwährender lebendiger Erinnerung erhalten werden soll. Aehnlich wie in der Zoologie sieht es in

den übrigen naturwissenschaftlichen Fächern mit systematischem Lehrgange aus.

h. Ebenso wenig wie für Repetitionen lassen die Lehrpensa der meisten Schulen für irgend welche mit dem Unterricht parallele Uebungen und Aufgaben Raum und Zeit übrig. Der Inhalt der meisten naturwissenschaftlichen Pensen ist im Gegentheil meist so reich bemessen, dass nicht einmal der nackte empirische Stoff bei der geringen, für Naturwissenschaften angesetzten Stundenzahl bewältigt werden kann; um so mehr wird dadurch eine gründliche, auf selbständige Denkarbeit des Schülers gerichtete und daher zeitraubende Behandlung des Lehrgegenstandes unmöglich gemacht. Dazu kommt, dass über die Art und Weise, wie derartige Uebungen und Aufgaben für den naturwissenschaftlichen Unterricht fruchtbringend anzustellen sind, die Ansichten der Fachlehrer noch keineswegs etwa wie für den philologischen oder mathematischen Unterricht geklärt sind. Vielmehr lässt die geringe Uebereinstimmung, welche gerade in Fachkreisen über Lehrform und Methodik des naturwissenschaftlichen Unterrichts herrscht, deutlich erkennen, dass diese Seite desselben noch zahlreicher Verbesserungen bedarf.

i. Die meistentheils übliche, sehr allgemein gehaltene Bezeichnungsweise der Pensen, — beispielsweise: Säugethiere in Quinta, Botanik in Quarta, anorganische Chemie in Unter-Secunda — hat zweierlei Nachtheile. Einerseits lässt sie gar keinen Schluss auf den Inhalt der diesen Pensen gewidmeten Unterrichtsstunden zu. Wie viele und welche Säugethiere oder Pflanzenfamilien oder chemischen Elemente und Verbindungen durchgenommen werden, in welcher Weise das geschieht, ob von wirklichen Anschauungen ausgegangen wird oder nicht, über alle solche principiell wichtigen Dinge giebt das Pensum keine Auskunft. Jedenfalls wird der Takt des einzelnen Lehrers den Rahmen des allgemein hingestellten Pensums stets durch geschickt ausgewähltes Detail auszufüllen verstehen; allein in zahlreichen Fällen kommt es doch nothwendig darauf an, dass auch Andere als der den Unterricht ertheilende Fachlehrer den Specialinhalt des Wissens kennen müssen, den der Schüler von einem bestimmten Pensum sich zu eigen gemacht haben soll. Speciellere Detaillirung der naturwissenschaftlichen Lehrpensen scheint uns eine unabweisbare Forderung zu sein. Der andere Nachtheil der weiten Pensenumgrenzung ist die aus derselben fliessende Gefahr der Oberflächlichkeit. Soll das allgemein hingestellte Pensum wirklich im Unterrichte mit allen Einzelheiten zur Darstellung gelangen, so artet derselbe leicht in ein Jagen von einem Gegenstande zum andern aus, das natürlich jedes gedeihliche Resultat unmöglich macht. Kein Unterricht scheitert dann leichter an dem Zuviel als der naturwissenschaftliche. Eng gezogene, detaillirte Pensen gestatten dagegen Ruhe- und Sammelpuncte, welche für die Vertiefung des Wissens durchaus erforderlich sind. Je enger und bestimmter die im Pensum gestellte Aufgabe ist, desto gründlicher und erschöpfender kann sie dem Lernenden zum Verständniss gebracht werden. Jedoch findet dieser Grundsatz bei der Aufstellung der Pensen in der Regel nicht die gebührende Rücksicht.

7) Ueber die Art und Weise, wie der naturwissenschaftliche Unterricht innerhalb des einzelnen vom Pensum vorgeschriebenen Kreises sich zu bewegen hat, d. h. über die specielle Unterrichtsmethodik und Lehrform gehen sowohl die verschiedenen Schulen als die an ein- und derselben Schule thätigen Fachlehrer in ihren Ansichten in extremer Weise aus einander. Bald wird der Lehrstoff in dogmatischer Weise vorgetragen, nachgeschrieben und auswendig gelernt, bald wird heuristisch verfahren und die Selbstthätigkeit des Schülers überall angeregt. Es ist wünschenswerth, dass zunächst wenigstens die Fachlehrer an ein- und derselben Anstalt, später die naturwissenschaftlichen Lehrer verschiedener Anstalten sich über gewisse allgemeine Principien der naturwissenschaftlichen Unterrichtsmethode verständigen. Diese Verständigung soll nicht etwa einen Uniformzwang des Unterrichts bezwecken, sondern soll der individuellen Eigenart und dem Bedürfniss der einzelnen Schule überall Spielraum freilassen. Der jetzt herrschende Polymorphismus der Lehrmethode, der dazu führt, dass oft ein- und derselbe Gegenstand in disparatester Weise in verschiedenen Classen behandelt wird, hat den Nachtheil, dass oft eine naturwissenschaftliche Lehrstunde die andre, ein Fachlehrer den andern paralysirt und die einheitliche Gesammtwirkung der verschiedenen naturwissenschaftlichen Unterrichtszweige dadurch aufgehoben oder wenigstens gelähmt wird. Eine principielle Verständigung würde gerade diese verhängnissvolle Paralyse disparater Lehrmethoden auszugleichen haben.

Für die einzelnen Schulkategorieen ergiebt sich Folgendes:

8) Das Gymnasium in seiner jetzigen Form zeigt durch die Art, wie es seinen naturwissenschaftlichen Lehrgang ordnet, dass es eine auf exacter Basis ruhende naturwissenschaftliche Vorbildung zu geben nicht beabsichtigt.

9) Die Realschule I. O. ist in ihrem Lehrgange erschöpfender und an Detail reicher als das Gymnasium, allein sie ordnet denselben in der Regel mehr nach praktischen und secundären Gesichtspuncten als nach dem Hauptgesichtspunct einer wissenschaftlich und theoretisch gründlichen Darstellung. Die Realschule soll aber nach den Bestimmungen der Unterrichts- und Prüfungsordnung vom 6. Oct. 1859*) nicht bloss Kenntnisse für

*) Wiese I. S. 40.

den Gebrauch, sondern ächt wissenschaftliche Bildung mittheilen.

10) Die Gewerbeschule übertrifft an Umfang und Inhaltsreichthum ihres naturwissenschaftlichen Unterrichts die Realschule. Ein principiell durchgreifendes Unterscheidungsmerkmal zwischen ihrem Lehrgange und dem der Realschule ist jedoch nicht deutlich erkennbar.

11) Auch die höhere Bürgerschule zeigt in der Anordnung ihres naturwissenschaftlichen Lehrganges keine principielle Eigenart.

12) Die höhere Töchterschule sucht in ihrem naturwissenschaftlichen Unterricht den Lehrgang andrer höherer Schulen mehr nachzuahmen als ihn dem besondern Zweck der weiblichen Bildung gemäss um- und auszubilden.

13) Die Mittel-, Communal- und Elementarschule schliessen ihrer Natur nach den systematischen Lehrgang und den wissenschaftlichen Charakter des Unterrichts aus. Jedoch steht trotz vieler grundlegender Arbeiten (von Lüben etc.) der methodische Theil des naturkundlichen Elementarunterrichts auf keiner besonders hohen Stufe der Ausbildung.*)

III. Das Lehrziel.

Die dem naturwissenschaftlichen Unterricht gesteckten Lehrziele, d. h. die ihm gestellten Gesammtaufgaben, sind in zwei verschiedenen Beziehungen von entscheidendem Einfluss: einerseits durch ihren Inhalt, welcher das vom Schüler zu erwerbende Gesammtwissen feststellt, andererseits durch den Umfang, in welchem sie als Gegenstände der Abgangsprüfung vom Schüler gefordert werden.

Der allgemeine Inhalt des naturwissenschaftlichen Unterrichtsziels ist für die verschiedenen Schulkategorieen selbstverständlich ein verschiedener. Am Gymnasium ist in den untern Classen der naturgeschichtliche Unterricht den normativen Bestimmungen**) nach »in anschaulicher und anregender Weise und ohne das Streben nach systematischer Form und Vollständigkeit zu ertheilen.« In den 2 für die Naturkunde bestimmten Stunden in III. ist »eine zusammenhangende Uebersicht der beschrei-

*) Siehe unten: Thesen II., 1—13.

**) Wiese I. S. 32.

benden Naturwissenschaften zu geben.« In dieser Bestimmung tritt — beiläufig bemerkt — die Unterscheidung eines propädeutischen Lehrganges in den untern und eines systematischen in Tertia deutlich und klar hervor. »Eine zusammenhangende Uebersicht der beschreibenden Naturwissenschaften« ist das dem naturwissenschaftlichen Gymnasialunterricht gesteckte allgemeine Lehrziel. Bei dem Abiturientenexamen findet jedoch eine Prüfung in der Naturbeschreibung und in der Physik nicht Statt.*) Das Zeugniss der Reife für die Naturwissenschaften wird ertheilt,**) wenn der Abiturient »in Betreff der Physik eine klare Einsicht in die Hauptlehren über die allgemeinen Eigenschaften der Körper, die Gesetze des Gleichgewichts und der Bewegung, über Wärme, Licht, Magnetismus und Elektricität gewonnen, und sich in der Naturgeschichte eine hinreichend begründete Kenntniss der allgemeinen Classification der Naturproducte erworben hat.«

Für die Realschule gelten folgende Bestimmungen der Unterrichts- und Prüfungsordnung: ***) »Der naturgeschichtliche Unterricht bezweckt eine von der Anschauung des individuellen Naturlebens ausgehende übersichtliche Kenntniss der drei Naturreiche und soll dem Schüler der obern Classen die Befähigung zu selbständigem Studium naturwissenschaftlicher Werke geben.« »Auf der untern und mittleren Stufe ist der propädeutische Charakter dieses Unterrichts streng festzuhalten und ebenso eine zu viel umfassende zerstreuende Mannichfaltigkeit, wie eine unfruchtbare wissenschaftliche Systematik zu vermeiden und überall auf die lebendige Wirklichkeit zurückzugehen, wie sie in den wichtigsten Repräsentanten der einzelnen Naturkörper zu Tage tritt. Die Naturbeschreibung hat nicht weiter zu gehen, als die Anschauung der Objecte bei den Schülern reicht.« Und weiter unten: »Von der Physik kann in III. eine populäre Phänomenologie gegeben werden. In den beiden obern Classen sind nicht vereinzelte Mittheilungen zu geben, sondern die physikalischen Gesetze darzustellen, die an den einzelnen Erscheinungen erkennbar sind.« Bei dem Abiturientenexamen an der Realschule sind jedoch ebenso wie am Gymnasium die beschreibenden Naturwissenschaften

*) A. a. O. S. 217.
**) A. a. O. S. 219.
***) A. a. O. S. 119.

als Gegenstand der Prüfung ausgeschlossen. Die Prüfung in Naturbeschreibung findet vielmehr, um die Abiturientenprüfung zu vereinfachen, beim Uebergange des Schülers von Secunda nach Prima statt. Bei diesem Examen soll*) »eine hinreichende Systemkunde, Uebung im Bestimmen von Pflanzen, Thieren und Mineralien, Bekanntschaft mit der geographischen Verbreitung wichtiger Naturproducte, sowie Kenntniss der chemischen Grundstoffe« nachgewiesen werden. Dagegen gehören zu den Aufgaben der schriftlichen Abiturientenprüfung:**)

1) Die Lösung einer physikalischen Aufgabe (Optik oder Wärmelehre).

2) Eine Aufgabe aus der Chemie. Letztere darf nicht zu einer Relation über einen Abschnitt des Systems veranlassen, sondern ist so zu wählen, dass sie Gelegenheit giebt Kenntnisse aus verschiedenen Theilen der Chemie und Sicherheit in stöchiometrischen Rechnungen zu zeigen.

In der Physik muss der Realschulabiturient***) »diejenigen Begriffe und Sätze und ebenso in Betreff der Versuche die Methoden kennen, welche auf die Entwickelung der physikalischen Wissenschaften von wesentlichem Einfluss gewesen sind. Bei der auf Experimente gegründeten Kenntniss der Naturgesetze muss die Befähigung vorhanden sein dieselben mathematisch zu entwickeln und zu begründen; die Schüler müssen eine Fertigkeit darin erworben haben das in der populären Sprache als Qualität Gefasste durch Quantitäten auszudrücken. Im Einzelnen ist das Ziel: Bekanntschaft mit den Gesetzen des Gleichgewichts und der Bewegung, der Lehre von der Wärme, der Elektricität, dem Magnetismus, vom Schall und vom Licht. In der Chemie und Oryktognosie wird gefordert: eine auf Experimente gegründete Kenntniss der stöchiometrischen und Verwandtschaftsverhältnisse der gewöhnlichen unorganischen und der für Ernährung sowie für die Hauptgewerbe wichtigsten organischen Stoffe. Der Abiturient muss hierdurch und durch seine Kenntniss der einfachen Mineralien im Stande sein nicht bloss die zweckmässigten Methoden zur Darstellung der gebräuchlicheren reinchemischen Präparate zu beschreiben und zu benutzen, sondern auch über ihre physikalischen Kennzeichen und über ihre chemische Verwendung

*) A. a. O. I. S. 42.
**) A. a. O. I. S. 236.
***) A. a. O. I. S. 234.

Rechenschaft zu geben. Sicherheit im Verständniss und Gebrauch der Terminologie ist dabei ein Haupterforderniss. Unklare und unbeholfene Darstellung in den physikalischen und chemischen Arbeiten begründen Zweifel an der Reife des Abiturienten.«

Die Abgangsprüfung der höhern Bürgerschule verlangt*): »Eine auf Anschauung gegründete Kenntniss der gebräuchlichsten botanischen, zoologischen und mineralogischen Systeme; Bekanntschaft mit den physiologischen und anatomischen Kennzeichen der Pflanzen- und Thierfamilien, welche für die Flora und Fauna der Umgegend, für die gewöhnlichen im Handel und in der Technik vorkommenden exotischen Formen und für die Physiognomie der botanischen und zoologischen Provinzen der Erde von besonderer Wichtigkeit sind. Aus der Physik: die allgemeinen Eigenschaften der Körper, Wärmelehre. Die für die Kenntniss der wichtigsten Naturgesetze in Betracht kommenden Grundlehren der Chemie«. An der höhern Bürgerschule, welche eine Realschule ohne Prima ist, erstreckt sich die mündliche Abgangsprüfung auch auf die Naturkunde.

Für die höhere Töchterschule sind uns keine allgemeingiltigen Bestimmungen über das naturwissenschaftliche Gesammtlehrziel bekannt. Die übrigen Schulen schliessen wir absichtlich von der Besprechung aus.

In Betreff der Lehrziele und der Anforderungen an den Abiturienten sind folgende Puncte hervorzuheben:

1) Weder am Gymnasium noch an der Realschule I. O. sind die beschreibenden Naturwissenschaften Gegenstand der Abiturientenprüfung.

2) Das Lehrziel des naturbeschreibenden Unterrichts ist weder am Gymnasium noch an der Realschule auf Erkenntniss der morphologischen Naturgesetze, sondern nur auf empirische Kenntniss einzelner Formen gerichtet. Der Unterricht verfehlt damit die Vorbereitung auf wissenschaftliches Verständniss, welches als Grundprincip des höhern Schulunterrichts anzusehen ist.

3) Das Lehrziel des physikalischen Unterrichts an den höhern Lehranstalten erstrebt dagegen eine wirklich wissenschaftliche Er-

*) A. a. O. S. 243.

kenntniss der physikalischen Naturgesetze. Dasselbe gilt für die Chemie an der Realschule I. O.

4) Die Anforderungen, welche an den Gymnasialabiturienten in Bezug auf Naturwissenschaften gestellt werden, sind insofern äusserst gering, als eine auf exacter Basis von positivem Wissen gegründete naturwissenschaftliche Gesammtvorbildung von ihm nicht verlangt wird.

5) Die Anforderungen, welche mit Rücksicht auf eine umfassendere naturwissenschaftliche Bildung an den Realschüler gestellt werden, sind insofern ebenfalls gering, als nur in den allgemeinen Naturwissenschaften (Physik und Chemie) eine gründliche Prüfung nach wissenschaftlichem Masstab stattfindet; in den beschreibenden Naturwissenschaften wird dagegen zwei Jahre vor Absolvirung des ganzen Schulcursus geprüft, also zu einer Zeit, in welcher der Schüler eine wissenschaftliche Erkenntniss noch nicht zu würdigen vermag und an sein Wissen deshalb nur ein ganz elementarer, empirischer Masstab gelegt werden kann. Die Vorbereitung auf eine wissenschaftliche Erkenntniss sämmtlicher Hauptnaturgesetze, welche sich sowohl auf das Gebiet des Anorganischen als des Organischen zu erstrecken hätte, verlangt auch die Realschule nicht.

6) Für die höhere Bürgerschule ist das Lehrziel des naturwissenschaftlichen Unterrichts ein höheres als für die Realschule; theils setzt der Inhalt desselben eine tiefere naturwissenschaftliche Grundlage voraus (Bekanntschaft mit den anatomischen und physiologischen Kennzeichen der Thiere und Pflanzen, Pflanzengeographie etc.), theils ist durch die Aufnahme der Naturkunde in den Kreis der Abgangsprüfungsgegenstände dieser Unterrichtszweig auf die Gesammtbildung, welche die höhere Bürgerschule vermitteln soll, von bedeutsamerem Einfluss als auf der Realschule.*)

IV. Die naturwissenschaftlichen Lehrer.

In Bezug auf die wissenschaftliche Ausrüstung der naturwissenschaftlichen Lehrer und ihre spätere Verwendung im Lehramte verdienen folgende Puncte der Betonung:

1) Das naturwissenschaftliche Universitätsstudium wird in äusserst verschiedenartiger Weise betrieben. Die Studirenden der

---

*) Siehe unten: Thesen III., 1—6.

Mathematik pflegen in der Regel nur wenige naturwissenschaftliche Collegien zu hören. Diejenigen, welche sich dem naturwissenschaftlichen Studium ausschliesslich widmen, wählen meist schon in den ersten Semestern eine Specialdisciplin — etwa Chemie oder Physik, Botanik oder Zoologie — zu ihrem Fachstudium und vernachlässigen darüber bisweilen ihre wissenschaftliche Gesammtausbildung. Welche naturwissenschaftlichen Collegien und welche praktischen Uebungen (anatomische, mikroskopische, chemische etc.) zum Erwerbe dieser Gesammtbildung dem Studirenden nothwendig sind, steht nicht in dem Grade wie bei andern Universitätstudien (Jurisprudenz, Medicin, Theologie) fest.

2) Das Studium der Naturwissenschaften auf der Universität wird theils drei Jahre, theils vier Jahre hindurch betrieben.

3) Die wissenschaftlichen Vortheile, welche der Besuch von Universitäts-Seminarien gewährt, kommen insofern nicht allen Studirenden der Naturwissenschaften zu Gute, als nur wenige Universitäten (unseres Wissens Bonn und Halle) specielle naturwissenschaftliche Seminarien besitzen.

4) Das Prüfungsreglement für das Examen pro facultate docendi in den Naturwissenschaften verlangt, wie recht und billig, eine möglichst gründliche und vielseitige naturwissenschaftliche Erkenntniss und Kenntniss vom Candidaten. Die specielleren Anforderungen sind bekannt. Die Prüfung umfasst Chemie nebst Mineralogie einerseits und Zoologie nebst Botanik andrerseits, ausserdem müssen die Kenntnisse in Mathematik und Physik nachgewiesen werden, welche zum Unterricht in den untern und mittlern Classen befähigen. Die Candidaten der Mathematik können neben ihrer Hauptfacultas (Mathematik und Physik) eine Nebenfacultas in den Naturwissenschaften für untere und mittlere Classen, bei gründlicheren Kenntnissen auch für obere Classen erwerben.

5) Hinsichtlich des Probejahres unterliegen diejenigen Candidaten des höhern Schulamts, welche die facultas docendi für Naturwissenschaften erworben, denselben Bestimmungen wie die übrigen Candidaten mit philologischen oder mathematischen Facultäten.

6) Die Real- und die Gewerbeschule verlangen eine grössere Zahl von naturwissenschaftlichen Fachlehrern als das Gymnasium, weil dasselbe seinem Lehrplane gemäss weder besondere chemische

Lehrstunden noch eine den übrigen höhern Schulen gleiche Zahl von naturbeschreibenden Stunden ertheilt. Für eine Realschule ist mindestens ein Lehrer für Chemie und Physik und einer für beschreibende Naturwissenschaften erforderlich; an der Mehrzahl der grössten Real- und Gewerbeschulen sind jedoch mehrere Lehrer für diese Fächer vorhanden. Die Physik wird in den meisten Fällen vom Mathematiker der obern Classen ertheilt; in seltenen Fällen ist der Lehrer der Physik zugleich der für Chemie. Der chemische Unterricht liegt meist mit dem mineralogischen in derselben Hand, bisweisen auch mit einem Theile des zoologischen und botanischen Unterrichts. Am Gymnasium ist nicht immer ein Fachlehrer für beschreibende Naturwissenschaften vorhanden; in solchen Fällen ertheilt dann in der Regel ein Mathematiker den naturbeschreibenden Unterricht.

7) Unter den Lehrern treten besonders bei denen für die naturbeschreibenden Fächer vielfache Verschiedenheiten hervor. Um zu einer annähernden Schätzung des Verhältnisses zu gelangen, in welchem die Zahl der Fachlehrer — d. h. derjenigen, welche eine überwiegende Zahl von naturbeschreibenden Lehrstunden ertheilen — zu der Zahl der Lehrer steht, deren Hauptthätigkeit auf andern Unterrichtsgebieten liegt, wurden etwa hundert Gymnasial- und Realschulprogramme des Jahres 1872 verglichen; den nothwendigen Anhalt dazu gab die im Programm enthaltene Tabelle der Stundenvertheilung unter die Lehrer. Die Vergleichung ergab, dass von 100 Lehrern, welche in beschreibenden Naturwissenschaften unterrichten,

43 Lehrer überwiegend Mathematik,
22 » » technische Fächer (Singen, Schreiben etc.),
21 » » Naturwissenschaften,
11 » » Sprachen,
3 » » Religion

lehren. Hieraus lässt sich — abgesehen von aller statistischen Genauigkeit — die Thatsache ableiten, dass in zahlreichen Fällen naturbeschreibende Lehrstunden von Mathematikern ertheilt werden, welche eine Nebenfacultas in beschreibenden Naturwissenschaften erworben haben, ferner dass nicht viele Fachlehrer für diese Disciplinen vorhanden sind, dass endlich sogar technische Lehrer, welche in der Regel kein Universitätsstudium gemacht haben, mit dem naturwissenschaftlichen Unterricht betraut werden müssen.

8) Der naturwissenschaftliche Unterricht, welchen die Volksschullehrer in dem früheren, jetzt in Abänderung begriffenen Seminarcursus erhielten, war weder erschöpfend noch tiefer begründend; theils wurden ganze Disciplinen — wie Chemie, Geologie u. s. w. — vom Unterricht ausgeschlossen, theils war der Inhalt der naturwissenschaftlichen Mittheilungen und Uebungen ein äusserst dürftiger.*)

B. Thesen und Vorschläge.

Unsere Betrachtung des gegenwärtigen Standpuncts des naturwissenschaftlichen Schulunterrichts hat sich in viele Einzelheiten zersplittert. Es war das nicht anders möglich, wenn einerseits eine detaillirte Schilderung von den äussern Lebensbedingungen dieses Unterrichts bezweckt, andrerseits eine Reihe von Puncten aufgefunden werden sollte, an welchen weitere Discussionen anknüpfen könnten. Ueberblickt man das bisher Dargelegte, so springt zunächst die bemerkenswerthe Thatsache ins Auge, dass die Schule weder in ihrem Lehrplane den Naturwissenschaften eineent sprechende Stundenzahl einräumt, noch den Lehrstoff derselben angemessen disponirt, noch ein tieferes naturwissenschaftliches Verständniss vom Schüler, noch eine allseitige und gleich gründliche wissenschaftliche Ausbildung von sämmtlichen naturwissenschaftlichen Lehrern verlangt. Von keinem andern wissenschaftlichen Unterrichtsgegenstande der höhern Bildungsanstalten gilt das in dem Grade wie von dem naturwissenschaftlichen Lehrzweige. Er ist gleichsam das Aschenbrödel des Unterrichts. Vielfach gescholten und getadelt, als fremder Eindringling angesehen, wird ihm eine Arbeit aufgebürdet, für deren Vollendung die Zeit nicht ausreicht; man verlangt von ihm die gleichen Pflichtleistungen, giebt ihm aber nicht die gleichen Rechte mit den übrigen wissenschaftlichen Lehrgegenständen. Hätten nicht Real- und Gewerbeschule erkannt, dass dies Stiefkind des Unterrichts dennoch seine guten Seiten hat, hätten sie dasselbe nicht allmählich bei seinen Stiefgeschwistern, den übrigen Lehrfächern, zu einer Art mürrischer Anerkennung

---

*) Siehe unten: Thesen IV., 1—8.

gebracht — vielleicht wäre es dann aus Gram über Misshandlung dahingestorben, und der naturwissenschaftliche Schulunterricht würde heute nicht mehr existiren. Man kann daher der wohlwollenden Einsicht der Schulbehörden nicht Dank genug für die Schöpfung und den weitern Ausbau der Real- und Gewerbeschulen wissen. Durch diese wurde dem naturwissenschaftlichen Unterricht eine heimatliche Stätte gegründet; er war hier nicht der fremde Eindringling wie am Gymnasium, Luft und Licht waren ihm vergönnt, und er siechte nicht dahin, sondern entwickelte sich auf dem neuen Boden mit freudigem Wachsthum.

Aber soll das Gymnasium, das ja doch die Blüthe der Geistesbildung zur Entfaltung zu bringen hat, soll die Volksschule, von deren erziehender Thätigkeit das geistige Gedeihen der producirenden Volksclassen abhängt, sollen diese ihre abweisende Stellung den Naturwissenschaften gegenüber für alle Zeiten bewahren? Hat die Schule etwa zu dem gewaltigen Fortschritt der Naturwissenschaften in unserm Jahrhundert an ihrem Theile mitgewirkt, hat sie die höhere Geistesbildung auf das Verständniss wissenschaftlicher Probleme vorbereitet, und hat sie die wichtigsten und praktisch fruchtbarsten Ergebnisse der Wissenschaft in das Volksbewusstsein eindringen lassen? Wir glauben, dass dies nur in geringem Grade geschehen ist. Und trotzdem der nicht ableugbare Aufschwung und der täglich zunehmende Einfluss naturwissenschaftlicher Forschung auf allen Gebieten!

Zeigt das nicht, dass ausserhalb der Schule im wissenschaftlichen und praktischen Leben Ursachen thätig sind, welche diesen beständigen Fortschritt und die wachsende Macht der Naturwissenschaft zu beschleunigen streben? Wird die Schule sich diesem drängenden Strome auf die Dauer entgegenstemmen? Unsere Hoffnung ist das nicht. Und wenn einst den Naturwissenschaften ein grösserer Einfluss auf die Geistesbildung unsrer Jugend gestattet sein wird, dann wird die Frage entstehen, nach welchen allgemeinen Gesichtspuncten die Schule den naturwissenschaftlichen Unterricht zu organisiren hätte, um ihn zu einem wirklich fördernden und humanen Bildungsmittel zu machen.

Auf diese Frage wollen die hier zusammengestellten und kurz begründeten »Thesen und Vorschläge« die Antwort vom Standpunct des Verfassers aus geben. Sie bezwecken nur die äussern Umrisse eines ideellen naturwissenschaftlichen Lehrge-

bäudes zu entwerfen, und der Verfasser ist sich wohl bewusst, dass andere und competentere Baumeister als er dazu berufen sind ein solches Gebäude praktisch aufzuführen.

I. Der Lehrplan.

a. Die wöchentliche Stundenzahl.

Für die Erhöhung der naturwissenschaftlichen Lehrstundenzahl an sämmtlichen Lehranstalten sprechen theils allgemeine, theils specielle, die einzelnen Schulkategorieen betreffende Gründe.

Unter den allgemeinen Gründen steht die Unabweisbarkeit naturwissenschaftlichen Wissens für jegliche Bildungsrichtung obenan. Ein objectives Verständniss der realen uns umgebenden Natur und der Stellung des Menschen zu derselben sollte von jedem Gebildeten vorausgesetzt werden. Unser gegenwärtiges Zeitbewusstsein rechtfertigt diese Forderung. In unsrer modernen, sich hauptsächlich vom Gymnasialunterricht ableitenden höhern Bildung sind die grossen Vorzüge der formalen Denk- und Sprachfertigkeit, die wohlgeschulte Fähigkeit des deductiven Schliessens, das Verständniss der antiken Welt, die lebendige Erweckung der Schönheitsideale ein unbestreitbarer Gewinn. Diese Lichtseiten werden jedoch durch zahlreiche Mängel überschattet, welche auf psychischem, besonders auf intellectuellem Gebiet liegen. Ein psychisches Deficit ist es, wenn die Einseitigkeit der sprachlichen Bildung die Organe des Anschauens völlig verkümmern lässt, wenn der Beobachtungssinn ihr verloren geht, wenn sie mit blinden Augen, mit verschlossenen Sinnen in der Natur umherwandelt. Ein intellectueller Mangel ist die Vernachlässigung des positiven Wissens von den Vorgängen der anorganischen und der lebendigen Welt.

Die wichtigsten chemischen Processe, wie Verbrennung, der Kreislauf des Kohlenstoffs im Naturhaushalt, der Stoffwechsel und die Ernährung der Thiere und Pflanzen, die biologischen Beziehungen zwischen dem Thier- und dem Pflanzenreich, die Entwicklung und die Hauptformen der Organismen, die Grundanschauungen der Morphologie, die geologische Entwicklungsgeschichte der Erde, der Bau und die Functionen des menschlichen Körpers, die meteorologischen Vorgänge der Atmosphäre und die Bewegungen der Himmelskörper, alle diese Wissensmomente —

und noch hundert andere ebenso gewichtige — bleiben unsrer heutigen Durchschnittsbildung unbekannt oder werden ihr — was fast noch schlimmer — oberflächlich bekannt. Es ist ein Irrthum zu glauben, dass diese Unkenntniss zu verschmerzen sei gegenüber dem Besitz der classischen Bildung, und es ist ein Zeichen der entsetzlichsten Ignoranz anzunehmen, dass jenes Wissen von der Natur ohne eine gründliche elementare Vorbildung erreichbar sei. Denn die classische Bildung vermittelt keine Kenntniss der wirklich objectiven Natur, sondern diese Kenntniss erwächst allein aus einem sehr allmählich fortschreitenden, inductiv von Einzelbeobachtungen ausgehenden Naturstudium und dem Eindringen in den Geist der modernen, nicht der classischen Naturanschauung. Das naturwissenschaftliche Verständniss will aber ebenso wie das sprachliche von Jugend auf erweckt und geübt sein, und ohne eine gründliche Detailkenntniss sind allgemeine Beziehungen aus dem Kreise des Naturlebens vollkommen unverständlich. Ein zweiter grosser intellectueller Mangel der heutigen, ausschliesslich auf den Sprachunterricht gegründeten Bildung ist ihre Unfähigkeit inductiv zu denken und zu schliessen; der Beweis der Thatsachen und sinnlichen Wahrnehmungen, das vom Einzelnen zum Allgemeinen fortschreitende Denkverfahren, die Tragweite der naturwissenschaftlichen Forschungsmethode — das sind Vielen unbekannte Dinge! Und ist es dann wunderbar, dass diese Unkenntniss sich in der Folge rächt, dass die schönrednerische Phrase, die sophistische Buchstaben- und Wortweisheit, die kritiklose Autoritätenanbetung, die dünkelhafte Selbstüberschätzung und Verblendung des in dialektischen Irrgängen verrannten, überall so eng begrenzten Denkens auf dem Markt des Lebens und in der Halle der Wissenschaft sich breit machen und die wenigen, widerstrebenden Elemente mit sich fortreissen? In der That, es scheint bisweilen, als ob jenes Wort des grossen englischen Geschichtsforschers sich erfüllen sollte, dass unsere deutsche Geistesbildung von einer Hypertrophie der Organe des abstracten Denkens Störungen zu befürchten hätte. Freilich scheint auch in Deutschland das abnehmende Interesse an den Jongleurkünsten der Sophistik ein Beweis dafür zu sein, dass eine gesunde empirische und realistische Richtung sich unsres Geisteslebens bemächtigt hat. Aber so lange unsre gesammte höchste Geistesbildung auf der classischen Sprachbildung als ihrem einzigen Fundamente ruht, wird immer die Kluft

zwischen Alterthum und Gegenwart, der dualistische Widerstreit zwischen den beiden heterogenen Weltanschauungen, der antiken und der modern naturwissenschaftlichen, in unserm Denken Bestand haben. Dieser Dualismus ist es, welcher das heutige Fühlen und Trachten so unbehaglich, unser Wissen so bruchstückartig und fragmentarisch macht. Wären wir von Jugend auf in dem modernen Geiste erzogen, und drängten sich nicht fortwährend die Vorstellungen einer fremden, uns innerlich doch nicht gleichartigen Weltanschauung in unser Denken hinein, dann würden wir die Gegenwart besser verstehen und in ihr auch energischer und gewinnbringender zu wirken lernen. Vor Allem sollte die deutsche Jugend deutsch erzogen und der moderne Geist an modernem Bildungsstoff unterrichtet werden. Wir möchten daher dem naturwissenschaftlichen Unterricht das gleiche Recht mit dem als Bildungs- und Erziehungsmittel bewährten Sprachunterricht vindiciren.

Die Nothwendigkeit den Naturwissenschaften im Schulunterricht eine höhere Bedeutung beizumessen, wird von andrer Seite aus mancherlei Gründen bestritten. Zunächst — so heisst es — haben die Naturwissenschaften nicht denselben formalen Bildungswerth wie die Sprachen. Es soll vorzüglich an der Sprache denken gelernt werden können, aber nicht an der Natur; das gesprochene oder geschriebene Wort soll dem Verständniss des Jugendalters zugänglicher sein als das mit Augen sichtbare und mit Händen greifbare reale Ding; die Naturwissenschaften sollen wohl die sinnliche Anschauung befördern, aber nicht die spontane Gedankenerzeugung und die Thätigkeit der Phantasie; sie sollen das Gedächtniss unnütz belasten, ohne eine spätere Anwendung des mühevoll Erlernten zu gestatten. Es ist leicht die völlige Grundlosigkeit dieser Behauptungen zu erweisen. Jede wissenschaftliche Beschäftigung ist formal und material bildend zugleich, die mit den Naturwissenschaften ebenso wie die mit der Sprachwissenschaft. Jede dieser Beschäftigungen erzeugt jedoch eine gewisse Einseitigkeit, welche die höhere Bildungsschule eben vermeiden will. Daher muss das formale Denken, wenn es zu seiner Vollendung gebracht werden soll, nicht einseitig, sondern an jeglichem eigenartigen Bildungsstoff — sowohl an der eignen und an der fremden Sprache wie an Mathematik, an Naturwissenschaft u. s. w. — geübt werden. Betreibt also das Gymnasium die alten Sprachen mit zu grosser Vorliebe, so erzieht

es Philologen, aber nicht harmonisch gebildete Menschen. Für uns ist das menschliche Denken nur eines: es giebt kein besonderes philologisches oder naturwissenschaftliches Denken. Will man beide unterscheiden, so kann man damit nur Verschiedenheit des Denkinhalts, nicht der Denkoperationen meinen. Jede Wissenschaft setzt zu ihrem Verständniss die Fähigkeit zu sämmtlichen Denkoperationen voraus: die eine Wissenschaft bedient sich aber mit Vorliebe z. B. des deductiven Schliessens, eine andre bevorzugt das inductive Verfahren, ohne natürlich die Deduction vollkommen auszuschliessen. Will nun die höhere Bildungsschule in der That die gesammte menschliche Denkfähigkeit durch ihren Unterricht allmälich zu harmonischer Entwicklung bringen, so muss sie den wissenschaftlichen Bildungsstoff so auswählen, dass jede Einseitigkeit vermieden wird. Einseitig deductiv wäre der Unterricht bloss in Sprachen und Mathematik, einseitig inductiv wäre der Unterricht allein in Naturwissenschaft. Die allgemeine Bildung verlangt als intellectuelle Bildungselemente die Trias: Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaft. An die Seite dieser Trias treten dann die nationalen (Geschichte), ethischen (Religion), ästhetischen (Zeichnen, Gesang) und physischen (Turnen) Unterrichts- und Erziehungsmittel. Die Naturwissenschaften vom Unterricht ausschliessen oder ihnen nicht den nothwendigen Raum gewähren heisst so viel wie das inductive Denken nicht zur Entwicklung gelangen lassen. Denn nur an den Naturwissenschaften kann die Ausgiebigkeit dieses Denkverfahrens glänzend bewiesen, und nur in dem naturwissenschaftlichen Unterricht kann dasselbe mit Erfolg geübt und gelernt werden. Ueberdies steht doch das sichtbare Ding der Anschauung viel näher als das abstractere Wort, die Untersuchung nach sinnlichen Merkmalen ist dem natürlichen Verstande viel begreiflicher und fassbarer als die nach logischen oder sprachlichen Kategorieen wie auf künstlichen Stelzen sich bewegende grammatische Regel. Das reale Ding und die Naturerscheinung erregen durch die vielseitigen Beziehungen, in welchen sie zu andern Dingen und Naturerscheinungen stehen, viel intensiver die Wissbegierde, den Eifer zum Lernen, und rufen in weiterer Folge die Ideenerzeugung viel lebendiger hervor als die in fremder Sprache ausgedrückten mehr oder weniger fremdartigen Gedanken. Was den jugendlichen Geist am lebhaftesten beschäftigt und ihm daher auch durch den Un-

terricht vor Allem zu scharfer Wahrnehmung und klarem Bewusstsein gebracht werden muss, das ist die Wirklichkeit. Die fremde Sprache führt aus der Wirklichkeit hinaus auf ein zwischen Ding und Gedanken liegendes Gebiet; die Naturwissenschaft führt in die Wirklichkeit hinein und ist ihr Schlüssel. Wie nun die Sprache nicht entbehrt werden kann für die Uebertragung des Gedankens in die Wirklichkeit, so kann die Naturwissenschaft nicht fehlen bei der Uebersetzung der Wirklichkeit in Gedanken; der Sprachunterricht lehrt auf formalem Wege Gedanken logisch richtig in Worte zu kleiden, der naturwissenschaftliche Unterricht lehrt von reellen Wahrnehmungen zu sachlich richtigen Gedanken zu gelangen; einer ist die nothwendige Ergänzung des andern, keiner kann den andern ersetzen. Damit wäre auch von einem allgemeinern Standpunct aus die Nothwendigkeit tieferer naturwissenschaftlicher Bildung einleuchtend. Und dieser Unterricht, welcher an der Realität der natürlichen Erscheinungen denken lehrt, soll auf die spontane Gedankenerzeugung nicht befruchtend wirken? Freilich mag das der Fall sein, wenn er als gleichgültige Nebensache behandelt und von Lehrern ertheilt wird, die zwischen den zahllosen Einzelheiten den Zusammenhang des Ganzen aus dem Auge verlieren. Ist dieser Unterricht in bestimmten Fällen gedankenleer, so ist das kein Fehler der Sache oder des Inhalts der Naturwissenschaft selbst, sondern der Methode, mit welcher sie gelehrt wird.

Aus derselben Verwechselung zwischen Lehrinhalt und Lehrmethode schreibt sich der Vorwurf her, dass der naturwissenschaftliche Unterricht das Gedächtniss mit todtem Stoff belade. Tritt diese Ueberlastung in irgend einem Falle ein, so ist dies ebenfalls ein Fehler der Methode und des Lehrers, nicht der Sache. Wenn in richtiger Weise von Anschauungen ausgegangen und das selbstthätige Denken an den Naturerscheinungen inductiv geübt wird, dann nimmt der naturwissenschaftliche Unterricht im Gegentheil viel weniger das Gedächtniss des Lernenden in Anspruch als z. B. der Sprachunterricht, der ohne das Auswendiglernen von zahlreichen Vocabeln, Declinationen, Conjugationen, unregelmässigen Verben und grammatischen Regeln gar nicht denkbar ist. Wenn die Vertreter des Sprachunterrichts ausserdem behaupten, dass dieser sprachliche Gedächtnissstoff im Laufe des Unterrichts beständig zu lebendiger und selbstthätiger Anwendung gebracht werde und dadurch formal

bildend wirke, so kann diese Behauptung — wenn auch an sich richtig — doch nicht beweisen, dass der naturwissenschaftliche Unterricht seinen Lehrstoff nicht gleichfalls zu lebendiger Selbstthätigkeit des Schülers benutzen könne und etwa keinen formal bildenden Werth besitze. Wer diese Meinung dennoch festhält, beweist eben dadurch, dass er von naturwissenschaftlichem Unterricht und seiner Methode keine Ahnung hat. — Doch genug der Widerlegung von Behauptungen! Viel wichtiger bleibt die Thatsache, dass jeder gründliche Kenner der Naturwissenschaft auch ihren Bildungswerth für die Zwecke der Schule nicht zu leugnen vermag.

Denselben, ja fast einen noch grössern Werth als für die höhere Bildung haben die Naturwissenschaften für die Volksbildung und den Elementarunterricht. Die landläufige Phrase von der Vernichtung des Aberglaubens durch die Naturwissenschaft enthält insofern eine gewisse Wahrheit, als die über Naturerscheinungen im Volke verbreiteten Irrthümer im Lichte einer wissenschaftlichen Naturerkenntniss verschwinden müssten. Allein die untern Schichten des Volkes sind durch ihre sociale Stellung von streng wissenschaftlicher Bildung ausgeschlossen; denn die Handarbeit lähmt die Arbeit des Kopfes und des wissenschaftlichen Erkennens. Alle aus der Naturwissenschaft entlehnten und in das Volksbewusstsein eindringenden Thatsachen haben daher für das Volk mehr den Werth einer neuen Meinung als den eines wirklich beweisenden Factums. Wenn der Mann des Volkes hört, dass Wind und Wetter bestimmten meteorologischen Gesetzen unterliegen, welche so genau erforscht sind, dass für viele Orte der Erde eine gewisse Mitteltemperatur oder der vorherrschende Wind oder die Menge der jährlichen Niederschläge bestimmbar sind, so glaubt er das vielleicht, aber trotzdem kommt der alte Wind- und Wetteraberglaube in ihm bald wieder zum Durchbruch, und wenn die Ernte schlecht war, so ist ihm der »Siebenschläfer« daran schuld. Wie weit die Meteorologie Wind- und Wettergesetze bisher erforscht hat und wieweit nicht, dass kann der schlichte Menschenverstand nicht unterscheiden; was überhaupt ein auf inductivem Wege abgeleitetes Gesetz ist, und wie weit seine Beweiskraft geht, vermag er noch weniger zu durchschauen. Deshalb — so meinen wir — wird auch der Aberglaube nicht vollkommen verschwinden, so lange nicht jedes Individuum des Gesammtvolkes dieselbe wissenschaft-

liche Ausbildung erfährt. Aber dazu fehlen alle Grundbedingungen. Trotzdem können die rohesten, abergläubischen Vorstellungen durch richtig geleiteten Naturunterricht allmählich in richtigere Bahnen gelenkt werden, die allergröbsten Irrthümer über den Lauf der Gestirne, über die Erde, welche wir bewohnen, über Wind und Wetter, Feuer und Luft, über das Leben der Thiere und Pflanzen, den menschlichen Leib und über die Natur und die Heilung von Krankheiten sind auch dem Volksverstande durch klare, von Anschauungen hergenommene Beweise widerlegbar. Und dass unsre Zeit an der Widerlegung des verbreiteten Naturaberglaubens durch populäre Schriften, Vorträge, Lehrstunden in grösserer Ausdehnung und mit mehr Erfolg arbeitet als je eine andere Zeit, darf wohl nicht bestritten werden. Allein bis eine einzige neue naturwissenschaftliche Errungenschaft dem Volke in die feinsten Fäden seines Empfindungssystems dringt, bis sie gleichsam in sein Fleisch und Blut übergegangen ist, darüber vergehen bisweilen Jahrzehnte, oft Jahrhunderte. Daher kann die Volksschule die Arbeit wissenschaftliche Thatsachen in die Sprache des Volkslebens zu übersetzen nicht intensiv genug betreiben. Eine nothwendige Voraussetzung dazu ist ein gründlicher Unterricht in Naturkunde, welcher von Lehrern mit tüchtigen naturwissenschaftlichen Kenntnissen ertheilt wird. Dieser Unterricht wird, da er auf wissenschaftliche Erkenntniss verzichten muss, allerdings dem Nützlichkeitsprincip mehr oder weniger huldigen müssen. Das am nächsten Liegende und das praktisch Wichtigere muss den Vorzug verdienen vor dem Entfernteren und Theoretischen. Der Volksverstand begreift ja auch das Nützliche viel eher als die wissenschaftliche Objectivität, welche die Gesammtheit der Natur ohne Rücksicht auf menschliche Zwecke und auf die Gesichtspuncte der praktischen Anwendung betrachtet. Jedoch artet das Nützlichkeitsprincip leicht aus und führt zu der geistlosesten Art der Naturbetrachtung, die es geben kann. Die ewige Frage nach dem »Was nützt es, wodurch schadet's, wozu braucht man's, ist's giftig oder essbar, bringt's Geld ein oder nicht« bei den verschiedenartigsten Dingen giebt dem Wissen eine schablonenhafte Art von Fachwerkwesen, das lebhaft an Apothekerbüchsen und Pillenschachteln erinnert. Als nothwendiges Gegengewicht gegen die Prävalenz des Nützlichkeitsprincips müssen wir die Heranbildung des inductiven Denkvermögens ansehen. Wie dies

eigentlich das Grundprincip des naturwissenschaftlichen Unterrichts an der höhern Schule ist, so kann es, wenn auch in mehr elementarem Sinne, dasselbe für den Volksschulunterricht sein. Der letztere kann ebenso wie jener die beobachtenden Sinne schärfen und die Naturerscheinungen nicht von aussen, sondern von innen heraus verstehen lehren. Damit soll gemeint sein, ihnen keine blossen Worterklärungen oder erdichtete Authropomorphismen unterzulegen, sondern sie vom Einzelnen zum Allgemeinen fortschreitend, beobachtend und experimentirend, nur durch den realen und thatsächlich bewiesenen Zusammenhang mit andern und auf ihre Ursache geprüften Erscheinungen zu erklären. Freilich gehört zu einem derartigen Unterricht ein Lehrer, welcher diesen Zusammenhang aus eigener Anschauung kennt und nicht etwa bloss aus Büchern schöpft. Aber wenn solche Lehrer vorhanden sind, dann wird auch die Naturkunde in andrer Weise als augenblicklich an der Volksschule getrieben werden, nicht mehr im Anschluss an das Lesebuch als reine Sprechübung, sondern an wirklichen Naturkörpern, an exacten, wenn auch einfachen physikalischen und chemischen Versuchen, endlich in der freien Natur selbst. Dann wird auch die Frage nach dem Werthe naturwissenschaftlicher Kenntnisse für die Volksbildung anders und günstiger beantwortet werden, als es jetzt von vielen Volksschulmännern geschieht. Der Irrthum der falschen Methode die Naturwissenschaften anders lehren zu wollen als durch wirkliche Anschauung ist dem naturwissenschaftlichen Unterricht verderblich, und mit der schlechten Methode wird auch die gute Sache verurtheilt. Wir hoffen, dass eine bessere Methode mit der höhern Stundenzahl für Naturkunde an der Volksschule sich überall von selbst Bahn brechen wird.

Von den speciellen Gründen, welche für die Erhöhung der Zahl naturwissenschaftlicher Lehrstunden an den einzelnen Schulanstalten sprechen, ist der wichtigste der, dass die dem naturwissenschaftlichen Unterricht augenblicklich eingeräumte Zeit selbst bei den mässigen Anforderungen der jetzt vorgeschriebenen Lehrziele kaum hinreicht. Wie vielmehr muss das also bei höher gestellten Anforderungen der Fall sein! Da für das Gymnasium Latein principiell in erster, Griechisch in zweiter, Mathematik in dritter Linie steht, so würde dem Werthe der Naturwissenschaft etwa die Parallelstellung mit

Mathematik am meisten entsprechen; die Zahl der naturwissenschaftlichen Stunden am Gymnasium müsste daher auf die Stundenzahl der Mathematik erhöht werden.

An der Realschule und der höhern Bürgerschule haben die Naturwissenschaften grössere Bedeutung als am Gymnasium. Wären sie hier der erste und principiell der Mathematik gleichstehende Unterrichtsgegenstand mit einer dem Latein am Gymnasium gleichkommenden Stundenzahl, so wäre damit der so lange gesuchte Mittelpunct des Realschulunterrichts gefunden. Die neuern Sprachen können diesen Mittelpunct aus dem Grunde nicht bilden, weil sie einerseits ebenso wie Latein und Griechisch das inductive Denken zu wenig ausbilden, andrerseits an nationaler Bedeutung dem deutschen Unterricht nachstehen. Wollte sich die Realschule wesentlich zu einer französischen und englischen Sprachschule ausbilden, so würde sie in einen ähnlichen Fehler verfallen wie die frühere »Lateinschule«.

Das Deutsche, obwohl an sich principiell wichtiger als eine fremde neuere Sprache, kann doch nicht in dem Grade ein rein intellectuelles Bildungsmittel genannt werden wie Mathematik oder Naturwissenschaft.

Die Gewerbeschule verlangt ihrer praktischen Richtung gemäss eine noch höhere Stundenzahl für Naturwissenschaften als die Realschule; auch sie müsste daher eine proportionale Erhöhung derselben eintreten lassen.

Ebenso entspricht es dem Werthe der Naturwissenschaften für die höhere weibliche und die allgemeine Volksbildung ihnen an der höhern Töchterschule unter den Lehrfächern den dritten Rang — parallel mit Geschichte — und an der Elementarschule den zweiten Rang, hinter dem deutschen Unterricht, zu geben.

Diesen Erörterungen gemäss ist unsre erste Grundthese:

1. Die für Naturwissenschaften angesetzte Stundenzahl ist durch alle Classen sämmtlicher Schulen zu erhöhen und zwar in folgender Weise:

Wöchentliche Zahl der naturwissenschaftlichen Stunden.

	VI.	V.	IV.	III$^{b.}$	III$^{a.}$	II$^{b.}$	II$^{a.}$	I$^{b.}$	I$^{a.}$
Gymnasium	-(2)*)	3 (2)	3 (0)	3 (2)	3 (2)	6 (0)	6 (2)	7 (2)	7 (2)
Realschule	—(2)	4 (2)	4 (2)	6 (2)	6 (2)	10(6)	10(6)	11(6)	11(6)
Gewerbeschule	—(2)	4 (2)	4 (2)	6 (3)	6 (5)	12(8)	12(8)	12(9)	12(9)
H. Bürgerschule	—(2)	4 (2)	4 (2)	6 (2)	6 (2)	10(6)	10(6)	—	—
H. Töchterschule	—	—	—	VI.Cl. —	V. Cl. 3 (2)	IV.Cl. 3 (2)	III.Cl. 6 (2)	II. Cl. 6 (2)	I. Cl. 6 (2)
Sechsstufige Elementarschule	—	—	—	—	4 (0)	4 (0)	6 (2)	6 (2)	6 (2)

b. Die Vertheilung des Unterrichts auf Classenstufen.

Thesen:**)

1. Der physikalische Unterricht beginnt an sämmtlichen höhern Schulen schon in Ober-Tertia.

2. Der naturbeschreibende Unterricht (Zoologie, Botanik, Mineralogie) wird an sämmtlichen höhern Schulen auch in Prima ertheilt.

3. Das Gymnasium ertheilt naturbeschreibenden Unterricht auch in Quarta.

4. Das Gymnasium nimmt die Chemie in den Lehrplan auf und ertheilt chemische Lehrstunden in Secunda und Prima.

5. Der strenghalbjährige Wechsel zwischen Zoologie und Botanik ist, zumal in den obern Classen, ein Hinderniss des Unterrichts; vielmehr empfiehlt es sich den Vertheilungs- und Ausgleichungsmodus zwischen den Zoologie- und Botanikstunden dem Ermessen der einzelnen Anstalten zu überlassen.

*) Die eingeklammerten Ziffern bezeichnen die jetzt üblichen Stundenzahlen. Welche andern Unterrichtsgegenstände im Ausgleich mit der erhöhten Zahl naturwissenschaftlicher Stunden Zeit abgeben müssten, darüber enthält sich der Verfasser aus naheliegenden Gründen aller Vorschläge.

**) Vgl. A. I. b, 1—7.

6. Jede höhere Schule richtet besondere Lehrstunden für Astronomie, Geologie, Mineralogie und Anthropologie ein.

7. Der naturwissenschaftliche Lehrplan ist so zu gestalten, dass in ihm der innere Zusammenhang der verschiedenen naturwissenschaftlichen Forschungszweige als regulatorisches Princip zur Geltung kommt.

Hiernach hätten die naturwissenschaftlichen Lehrpläne der verschiedenen Anstalten etwa folgende Form anzunehmen, in welcher überall nur Minimalsätze — beispielsweise nur 1 wöchentliche Stunde für Unterdisciplinen — angesetzt sind:

Siehe die Tabellen auf S. 301—303.

II. Der Lehrgang.

(Lehrverfassung, Lehrinhalt, Pensen etc.)

Thesen:*)

1. Jede höhere Bildungsanstalt muss in der Aufstellung der naturwissenschaftlichen Lehrpensen bestimmte allgemeine Principien verfolgen; dieselben sind wenigstens für die einzelne individuelle Anstalt unter Verständigung der Fachlehrer zu formuliren.

2. Auf allen Vorschulen höherer Bildungsanstalten muss ein elementarer, von wirklichen Naturkörpern ausgehender »Naturanschauungsunterricht« ertheilt werden.

3. Der Unterricht in den obern Classen muss den strengwissenschaftlichen Universitäts- oder Fachunterricht vorbereiten, darf ihm aber nicht vorgreifen; wissenschaftliche Controversen, nicht allgemein angenommene Theorieen oder Hypothesen können nicht Gegenstand des Schulunterrichts sein.

4. Nur derjenige Wissensinhalt, welcher als integrirender Bestandtheil humaner Geistesbildung anzusehen ist, darf im naturwissenschaftlichen Schulunterricht Aufnahme finden. Als solcher Bestandtheil ist alles das zu betrachten, was zu einem objectiven Verständniss der Natur, ihrer Hauptgesetze und der Stellung des Menschen in derselben gehört. Damit ist sowohl das Nützlichkeitsprincip ausgeschlossen als auch ein regulatorisches Princip gegenüber manchen über das Ziel hinausgehenden Ansprüchen gewonnen.

---

*) Vgl. oben: A. II., 1—13.

	Gymnasium:									Realschule I. O.								
	VI.	V.	IV.	III$^{b.}$	III$^{a.}$	II$^{b.}$	II$^{a.}$	I$^{b.}$	I$^{a.}$	VI.	V.	IV.	III$^{b.}$	III$^{a.}$	II$^{b.}$	II$^{a.}$	I$^{b.}$	I$^{a.}$
1. Physik:																		
a. Experimentalphysik	—	—	—	—	2	2	1	1	1	—	—	—	—	2	2	2	2	2
b. Astronomie	—	—	—	—	—	—	—	1	1	—	—	—	—	—	—	—	1	1
2. Chemie:	—	—	—	—	—	2	1	2	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—
a. Anorganische	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2	1	1
b. Organische	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1
c. Analytische etc.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2
3. Uebrige Naturwissenschaften:																		
a. Zoologie	—	2	2	2	1	—	1	1	1	—	2	2	3	2	2	2	1	1
b. Botanik	—	2	2	2	1	1	1	1	1	—	2	2	3	2	2	2	1	1
c. Mineralogie	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	2	1	—	—
d. Geologie	—	—	—	—	—	—	1	1	1	—	—	—	—	—	—	1	1	1
e. Anthropologie	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1
Summa:	—	4	4	4	4	6	6	7	7	—	4	4	6	6	10	10	11	11

*) Die Klammern drücken die Möglichkeit einer zeitweisen Zusammenlegung der betr. Stunden aus.

	Höhere Gewerbeschule: (mit 9jährigem Cursus.)									Höhere Bürgerschule: (mit 7jährigem Cursus.)						
	VI.	V.	IV.	III$^{b.}$	III$^{a.}$	II$^{b.}$	II$^{a.}$	I$^{b.}$	I$^{a.}$	VI.	V.	IV.	III$^{b.}$	III$^{a.}$	II$^{b.}$	II$^{a.}$
1. Physik:																
a. Experimentalphysik	—	—	—	—	2	3	2	2	3	—	—	—	—	2	2	1
b. Astronomie	—	—	—	—	—	—	1	2	1	—	—	—	—	—	—	1
2. Chemie																
a. Anorganische	—	—	—	—	—	3	2	1	1	—	—	—	—	—	2	2
b. Organische	—	—	—	—	—	—	—	1	1	—	—	—	—	—	—	—
c. Analytische etc.	—	—	—	—	—	—	1	2	2	—	—	—	—	—	—	—
3. Uebrige Naturwissenschaften:																
a. Zoologie	—	2	2	3	2	2	2	1	1	—	2	2	3	2	2	2
b. Botanik	—	2	2	3	2	2	2	1	1	—	2	2	3	2	2	2
c. Mineralogie	—	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—
d. Geologie	—	—	—	—	—	—	2	1	1	—	—	—	—	—	1	1
e. Anthropologie	—	—	—	—	—	—	—	1	1	—	—	—	—	—	—	1
Summa:	—	4	4	6	6	12	12	12	12	—	4	4	6	6	10	10

Höhere Töchterschule.					Sechsstufige Communalschule.				
	IX—IV.	III.	II.	I.		VI—IV.	III.	II.	I.
1. Physik	—	—	2	1	1. Lehre von den Naturkräften	—	—	2	2
2. Chemie	—	—	1	1	2. Lehre von den Naturstoffen	—	—	—	2
3. Uebrige Naturwissenschaften	—	—	—	—	3. Lehre von den Naturformen	—	4	4	2
a. Zoologie u. Anthropologie	—	1	1	1					
b. Botanik	—	2	2	2					
c. Mineralogie und Geologie	—	—	—	1					
Summa:	—	3	6	6	Summa:	—	4	6	6

5. Der Lehrgang jedes naturwissenschaftlichen Unterrichtsfaches zerfällt in einen methodischen und in einen systematischen Abschnitt; jener bildet die untere, dieser die obere Stufe. Daraus ergiebt sich:

a. Die Forderung eines methodisch-propädeutischen Cursus für Zoologie und Botanik (in Quinta).

b. Dasselbe für Physik (in Ober-Tertia).

c. Dasselbe für Chemie und Mineralogie (in Unter-Secunda).

Das Wesentliche des propädeutischen Cursus ist Erwerbung und Erweckung von Anschauungen.

6. Der systematische Lehrgang kann auf die Stufenfolge vom Leichten zum Schweren zwar nicht in dem Grade Rücksicht nehmen wie der methodische; er muss aber diese Stufenfolge in zweiter Linie immer im Auge behalten. Ausserdem hat er zu berücksichtigen:

a. Die grössere oder geringere geistige Fassungskraft des Lernenden auf jeder einzelnen Classenstufe (Infusorien nicht in Sexta oder Quarta!).

b. Die für jedes Fach nothwendigen Vorkenntnisse aus verwandten Fächern (chemische Vorkenntnisse für Mineralogie, physikalische und chemische Vorkenntnisse für Anatomie und Physiologie der Thiere und Pflanzen etc.).

c. Den Zusammenhang der verschiedenen naturwissenschaftlichen Fächer unter sich oder mit andern Disciplinen. (Paläontologie mit Zoologie, Botanik und Geologie, Meteorologie mit Pflanzengeographie, Mineralogie mit Chemie, Geognosie und Krystallographie, letztere mit Stereometrie, Physiologie mit Physik und Chemie, Physik einerseits mit Chemie und allen übrigen Naturwissenschaften, andrerseits mit Mathematik und Astronomie etc.).

d. Die möglichste Vollständigkeit in Bezug auf die Hauptabschnitte der einzelnen Wissenschaften (Physik nicht ohne Optik oder Elektricitätslehre, Chemie nicht ohne Mineralchemie oder chemische Analyse, Botanik nicht ohne die Elemente der Anatomie der Pflanzen etc.).

e. Die möglichste Beschränkung im Unterrichtsstoff auf das principiell Wichtigste; nicht massenhaftes Detail, sondern wenige Hauptsachen, aber diese gründlich und von allen Seiten, wenn möglich auf einer Reihe von Stufen hinter einander!

f. Möglichste Concentrirung, keine Zersplitterung durch heterogene und unvermittelt aufeinanderfolgende oder nebeneinanderliegende Pensen. (Chemie nicht früher als Physik, Mineralogie nicht früher als Chemie, Paläontologie nicht vor Erreichung gründlicher zoologischer und botanischer Kenntnisse, Krystallographie nicht ohne gleichzeitige Stereometrie, Astronomie nicht ohne sphärische Trigonometrie etc.!).

g. Fortlaufende und erweiternde Repetitionen der früheren Pensa auf den höhern Stufen.

h. Fortlaufende, stufenweisgeordnete, mit dem Lehrgang parallele Uebungen und Aufgaben. (Bestimmung von Pflanzen und Thieren. Blüthenanalysen, Zeichnungen, Anlage von Sammlungen, Vergleichungen und Uebersichten, schriftliche und mündliche Recapitulation des Beobachteten, schriftliche und mündliche Beantwortung von Fragen, Aufsätze, Vorträge, Lösung stöchiometrischer, physikalischer, astronomischer Aufgaben etc.!).

i. Möglichst enge Umgrenzung und Detaillirung der Pensen.

7. Der naturwissenschaftliche Lehrgang im Allgemeinen stellt eine im Grossen ausgeführte Induction dar, welche von den einzelnen Naturformen und Erscheinungen bis zu den hauptsächlichsten Naturgesetzen aufsteigt.

In Bezug auf die einzelnen Schulkategorieen:

8. Das Gymnasium hat in seinem Lehrgange die drei Hauptmomente, auf welche sich das objective Verständniss der Natur gründet, nämlich: ein durch Naturbeobachtung geübtes Anschauungsvermögen, ein bestimmtes Mass positiver naturwissenschaftlicher Kenntnisse und die Fähigkeit des inductiven Denkens, zur vollen Entwicklung zu bringen.

9. Die Realschule I. O. knüpft in ihrem Lehrgange an dieselben Grundprincipien an wie das Gymnasium; allein sie verlangt vom naturwissenschaftlichen Wissen eine breitere Basis positiver Kenntnisse. Auf ihrer letzten Stufe bereitet sie den Lernenden auf selbständige Naturbeobachtungen vor. Praktische Nebenrücksichten auf den späteren Beruf schliesst sie principiell aus.

10. Die Gewerbeschule gründet ihren Lehrgang auf dieselben allgemeinen Grundsätze wie die Realschule; sie verlangt aber, von der untersten Stufe des naturwissenschaftlichen Unterrichts an, von demselben die Richtung auf das Praktische neben dem Theoretischen.

11. Die höhere Bürgerschule schliesst sich in ihrem Lehrgange entweder an die Realschule oder an die Gewerbeschule an, ohne denselben bis Prima fortzuführen. Jedoch ordnet sie ihren naturwissenschaftlichen Unterricht so, dass derselbe auf seiner letzten Stufe einen vollkommenen und harmonischen Abschluss erreicht.

12. Die höhere Töchterschule wird in ihrem Lehrgange zwar einige Hauptprincipien, wie die stufenweise Gliederung oder concentrische Anordnung der Pensen, ebenso wie die übrigen Schulen zur Anwendung bringen; ihr Unterricht wird jedoch häufig auf einen streng systematischen Gang verzichten müssen, weil grosse Wissensabschnitte, welche der naturwissenschaftliche Unterricht voraussetzt, der weiblichen Bildung meist nicht zugänglich sind (Mathematik etc.). Sie hat daher einen ihr allein eigenartigen Lehrgang auszubilden.

13. Der Lehrgang an der Mittel-, Communal- oder Elementarschule wird unter Ausschluss des systematischen Ganges nur nach methodischen Rücksichten geordnet. Es ist ein beson-

ders wünschenswerthes Ziel die naturwissenschaftliche Lehrmethode für den Volksunterricht zu vervollkommnen.*)

III. Das Lehrziel.

Wenn den Naturwissenschaften überhaupt ein höherer Bildungswerth von der Schule beigelegt werden soll als bisher, so ergiebt sich daraus mit Nothwendigkeit die Consequenz ihnen auch bei der Abiturientenprüfung eine grössere Bedeutung einzuräumen. Denn es muss Sache der Schule sein nicht bloss in ihrem Unterrichte eine gründliche naturwissenschaftliche Bildung zu vermitteln, sondern auch den Nachweis darüber vom abgehenden und in das Leben übertretenden Schüler in einer besondern Prüfung zu verlangen. Das gilt natürlich nur unter der Voraussetzung, dass die Schule in den Naturwissenschaften einen Hauptunterrichtsgegenstand und nicht ein Nebenfach erblickt. Da die Realschule und die Gewerbeschulen dies in der That schon jetzt thun, so treten bei ihnen auch die allgemeinen Naturwissenschaften als Prüfungsgegenstände auf. Allein die beschreibenden Naturwissenschaften, die ebenso wie die allgemeinen, ein integrirender Bestandtheil der Naturerkenntniss sind, werden bisher von der Realschule nicht in den Kreis der Prüfungsgegenstände aufgenommen, sondern einem besondern Examen beim Uebergange von Secunda nach Prima zugetheilt. Das hat den Nachtheil, dass der auf die beschreibenden Naturwissenschaften verwendete Zeit- und Arbeitsaufwand dem Schüler auf der obersten Stufe, in Prima, keinen Gewinn bringt, sondern das Gelernte als etwas Fertiges und Abgeschlossenes hinter ihm liegt. Es bedarf ferner wohl keines Beweises, dass ein Verständniss wissenschaftlicher Fragestellung vom Schüler erst in Prima erwartet werden kann; die beschreibenden Naturwissenschaften sind aber dadurch, dass sie weder Gegenstand des Unterrichts in Prima noch Gegenstand der Abiturientenprüfung sind, von einer wissenschaftlichen Behandlung ausgeschlossen. Ein völliges Verständniss der morphologischen und physiologischen Naturwissenschaften setzt eine grosse Menge physikalischer und chemischer Kenntnisse voraus,

*) Die Mittheilung einer speciellen naturwissenschaftlichen Lehrverfassung, wie sie sich aus den oben hingestellten allgemeinen Principien ergeben würde, gestattet der Raum nicht; Verf. wird andern Orts darauf zurückkommen.

die nur bei Primanern in der erforderlichen Reife und Gründlichkeit vorausgesetzt werden können. Alle die Wissensmomente aus den beschreibenden Naturwissenschaften, welche der Unterricht in den untern und mittleren Classen geweckt und gefördert hat, kommen nicht zu weiterer Entfaltung, sondern werden mitten im Unterrichtscursus auf einer niedern Entwicklungsstufe festgehalten. Die Blüthe, welche jeder andere wissenschaftliche Unterricht auf der höchsten Stufe zu zeitigen beginnt, tritt für die beschreibenden Naturwissenschaften auf der Schule gar nicht ein: sie verwelkt in den Knospen. Wo das Verständniss für Botanik und Zoologie beim Schüler eben anfängt ein wissenschaftliches zu werden, da lässt die Realschule diesen Unterricht aufhören. Der Schüler hat häufig beim Abgange aus Prima einen grossen Theil seines frühern Wissens aus der Botanik und Zoologie verloren, weil seine Lehrzeit in diesen Disciplinen zwei Jahre hinter ihm liegt. Es ist dann wohl kein Wunder, wenn er in das wissenschaftliche oder gewerbliche Leben eintritt ohne die erforderliche naturwissenschaftliche Gesammtbildung; es ist dann nicht erstaunlich, wenn er von dem organischen Zusammenhange zwischen den verschiedenen naturwissenschaftlichen Erkenntnisszweigen keine Ahnung hat und überhaupt ächt wissenschaftliches Interesse an der Naturforschung nicht zu bethätigen vermag. Die Naturwissenschaft ist eine untheilbare Einheit; ihre Zerreissung und einseitige Betreibung kann auf den wissenschaftlichen Sinn des Schülers nur lähmend und hemmend wirken. Beobachtungssinn, positives Wissen, inductives Denken, das Alles fördert der physikalische und chemische Unterricht zwar ebenso wie der zoologische und botanische, allein eine Naturerkenntniss, welche sich nur und allein von den physikalischen und chemischen Erscheinungen aus, auf inductivem Wege, aufbauen würde, bleibt immer einseitig und verkennt den universellen Charakter der Naturwissenschaft, welche die Totalität der Natur zu ihrem Forschungsgebiet macht. Der Schulunterricht ist aber seinem Wesen nach immer propädeutisch, nicht systematisch; das Princip der Arbeitstheilung in specielle Disciplinen gilt mehr für die Wissenschaft als für die Schule. Eine universelle Vorbereitung auf das Verständniss des Zusammenhangs sämmtlicher Naturwissenschaften muss dem Schulunterricht höher stehen als eine einseitige Fachbildung für künftige Chemiker und Physiker. Verfolgt nicht der gymnasiale Sprachunterricht eine

ähnliche Richtung? Lehrt er in der That nichts weiter als systematische Grammatik, und lässt er vergleichende Sprachforschung, römische und griechische Alterthumskunde, Litteraturgeschichte, Politik und Rechtswissenschaft, Mythologie etwa unberücksichtigt? Er lehrt diese Wissenszweige nicht systematisch als getrennte Disciplinen, sondern er verknüpft und verwebt die Grundlagen derselben so methodisch in das Netzwerk seines Lehrganges, dass ein universelles Verständniss des classischen Alterthums den Schüler auch über die Schule hinaus ins Leben begleitet, selbst wenn er das erworbene philologische Wissen später nicht weiter ausbildet und verwerthet. Ganz ähnlich soll der naturwissenschaftliche Unterricht verfahren: er vermittelt naturwissenschaftliche Bildung nicht für Specialforschung, sondern für das allgemeine wissenschaftliche Leben. Aus diesem universellen Charakter heraus fliesst die Nothwendigkeit auch den beschreibenden Naturwissenschaften eine Stelle in Prima und beim Abiturientenexamen zu verstatten.

Thesen:*)

1. Die beschreibenden Naturwissenschaften sind in Gleichberechtigung mit den übrigen Lehrfächern als Gegenstände der Abiturientenprüfung sowohl vom Gymnasium wie von der Realschule I. O. aufzunehmen.

An der Realschule würde dadurch das Examen in Naturkunde beim Uebergang von Secunda nach Prima in Wegfall kommen. Um das Abiturientenexamen durch die Vielheit von Prüfungsgegenständen nicht zu sehr zu belasten, würde sich ausserdem der Wegfall eines andern, mehr secundären Prüfungsgegenstandes empfehlen.

2. Das Lehrziel des naturbeschreibenden Unterrichts besteht nicht bloss in Formenkenntniss, sondern in der Erkenntniss der Hauptgesetze, welche die organischen Formen in gleicher Weise beherrschen wie die anorganischen. Daraus ergiebt sich die Forderung ein bestimmtes Mass vergleichend-anatomischer, physiologischer, anthropologischer, paläontologischer, geologischer Kenntnisse als Lehrziel zu bezeichnen.

3. Das Lehrziel in Chemie für das Gymnasium ist die Erkenntniss der chemischen Grundgesetze sowie eine auf Experimente begründete Kenntniss der Elemente nebst ihren wichtigsten

*) Vgl. oben III., 1—6.

anorganischen und ausgewählten organischen Verbindungen in dem Umfange, wie ihn eine allgemeine naturwissenschaftliche Vorbildung verlangt. Das physikalische Lehrziel des Gymnasiums und der Realschule wird durch grundlegende Kenntnisse aus der Physik der Erde, der Astronomie und der Meteorologie vervollständigt.

4. Der Gymnasialabiturient hat in der schriftlichen und in der mündlichen Abgangsprüfung eine auf exacter Basis positiven Wissens sich gründende, allgemeine, sämmtliche Hauptdisciplinen umfassende naturwissenschaftliche Vorbildung nachzuweisen.

5. Der Realschulabiturient hat in der schriftlichen und in der mündlichen Abgangsprüfung nicht bloss dieselbe allgemeine naturwissenschaftliche Vorbildung nachzuweisen wie der Gymnasiast, sondern auch seine Befähigung zu sachgemässer Beurtheilung specieller, ihm durch den Unterricht bekannt gewordener Forschungsresultate darzulegen.

Für den Gewerbeschüler knüpft sich hieran ausserdem noch die Forderung, dass er im Stande sei an ausgeführten Beispielen nachzuweisen, in welcher Weise specielle naturwissenschaftliche Forschungsergebnisse mit dem praktischen Leben in Zusammenhang und Wechselwirkung stehen.

6. Bei der Abgangsprüfung an der höhern Bürgerschule ist eine gründliche naturwissenschaftliche Kenntniss in dem Umfange zu verlangen, wie ihn das Lehrziel einer Realschulsecunda vorschreibt.

IV. Die Lehrer.

Thesen:*)

1. Die naturwissenschaftlichen Universitätsstudien sind so zu betreiben, dass über den Specialstudien (Botanik, Chemie etc.) das allgemeine naturwissenschaftliche Studium nicht vernachlässigt wird. Das Studium hat sich auf sämmtliche Hauptfächer der Naturwissenschaften (Physik, Meteorologie, Astronomie, anorganische, analytische und organische Chemie, Metallurgie, Technologie, Mineralogie, Geognosie, Geologie, Paläontologie, systematische Botanik und Zoologie, Morphologie und Physiologie der Pflanzen, Thier- und Pflanzengeographie, vergleichende Anatomie, Histologie, menschliche Anatomie, Physiologie, Anthropo-

*) Vgl. oben IV., 1—8.

logie und Ethnologie) insoweit zu erstrecken, dass die Grundzüge dieser Disciplinen als sicherer positiver Wissenserwerb Bestand behalten. Arbeiten im chemischen Laboratorium, anatomische und mikroskopische Uebungen, praktische Aneignung der hauptsächlichsten krystallographischen, physikalischen und astronomischen Bestimmungsmethoden, geognostische, botanische und zoologische Excursionen haben sich an die systematischen Collegien anzuschliessen. Ausserdem ist eine möglichst tief gehende mathematische und philosophische Ausbildung wünschenswerth.

2. Ein naturwissenschaftliches Studium in dem oben skizzirten Umfang erfordert einen Zeitraum von 4—5 Jahren.

3. Der Besuch naturwissenschaftlicher Universitätsseminarien sollte von jedem Studirenden der Naturwissenschaften verlangt werden. Die Creïrung zahlreicherer derartiger Seminarien ist dazu eine nothwendige Voraussetzung. In den Seminarien sind eigene Untersuchungen der Seminaristen erst dann statthaft, wenn sie eine allgemeine naturwissenschaftliche Bildung sich erworben und die Mehrzahl der Collegien absolvirt haben.

4. Zu der Prüfung für das Examen pro facultate docendi in den Naturwissenschaften sollten nur solche Candidaten zugelassen werden, welche mindestens während dreier Jahre ausschliesslich naturwissenschaftliche Universitätsstudien gemacht haben.

5. Ausser den Universitätsseminarien ist die Einrichtung specieller, die praktische Anleitung naturwissenschaftlicher Lehrer bezweckender Probandenseminarien erwünscht.

6. Jedes Gymnasium müsste mindestens 2 und jede Realschule mindestens 3 Lehrer besitzen, welche specielle naturwissenschaftliche Studien gemacht und eine ausreichende Facultas darin erworben haben.

7. Der naturbeschreibende Unterricht sollte in keinem Falle von technischen Lehrern, welche keine Universitätsstudien gemacht haben, ertheilt werden.

8. Der Seminarcursus für Volksschullehrer sollte sich auf Physik, Astronomie, Chemie, Mineralogie, Geologie, Botanik und Zoologie erstrecken und praktische Uebungen (Fertigkeit in der Anstellung einfacher Experimente, Anleitung zu Thier- und Pflanzenbestimmungen, Anleitung zum Gebrauch des Mikroskops u. s. w.) hinreichend berücksichtigen.

Schlusswort.

Wenn man auf unsern Weg zurückblickt, scheint es fast, als ob die aufgestellten Thesen sich so weit und so verwegen von dem Boden der Realität entfernt hätten, dass ihre Kühnheit nicht anders als mit »Uebergang zur Tagesordnung« bestraft werden könnte. Die Absicht des Verfassers lief jedoch weder auf eine missgünstige Kritik der gegenwärtigen Stellung des naturwissenschaftlichen Unterrichts noch auf eine Aufstellung von Unmöglichkeiten hinaus, sondern er wollte in seinen Thesen nur eine ideale Norm hinstellen, durch welche der naturwissenschaftliche Unterricht auch höhern Aufgaben genügen könnte als den augenblicklich gestellten.

Ob aber diese Aufgaben höher gestellt, ob dem naturwissenschaftlichen Unterricht in der That der Raum und die Bedeutung von der Schule zugesprochen werden sollen, welche der Verfasser ihm wünscht, das liegt im Schoss der Zukunft. Möge die Morgenröthe einer neuen Periode, welche unsrer deutschen Schule bevorzustehen scheint, auch einige Licht- und Wärmestrahlen reflectiren von der klaren Sonnenhelle naturwissenschaftlicher Erkenntniss!

2. Vorschläge zu einer neuen Regelung des Berechtigungswesens.

Von Dr. H. Beck in Berlin.

In den Programmen, namentlich der Realschulen, findet man jetzt häufig die lange Reihe der »Berechtigungen« aufgezählt. Hätte diese Aufzählung nur den Zweck und die Folge, dass die vielbeschäftigten Directoren von unausgesetzten, oft recht lästigen und Zeit raubenden Besuchen und Anfragen befreit würden, so wäre dagegen Nichts einzuwenden. Aber diese Masse von Rechten und Rechtlein schädigt unsre Schulen; sie beeinträchtigt 1) die Freiheit und Zweckmässigkeit in der Gestaltung der Lehrpläne und wirkt 2) auf den Fleiss und die Strebsamkeit der Schüler nachtheilig.

Die zweckmässige Auswahl und Abgrenzung der Lehrgegenstände ist so schwierig, dass die meisten lieber gar nicht an die Wahl denken und sich so die Qual ersparen. Ihrer Bequemlichkeit kommen die formale Bildung und die Reglements oder, was dasselbe ist, die Regulative oder, da dieser Name anrüchig geworden ist, die allgemeinen Bestimmungen, Normen u. s. w. zu Hülfe. Aber nicht nur die Unterrichts-Verwaltung schreibt vor, auch die verschiedenen anderen Verwaltungen, wie Post, Gericht, Regierungen u. s. w., thun uns, wenn auch nicht unmittelbar, Zwang an. Wenn die Mehrzahl der Realschüler zum gelehrten und ungelehrten Schreib- und Verwaltungsdienst überginge, so wäre die Sache ganz in der Ordnung; dann müssten die Lehrpläne nach diesen Zwecken eingerichtet werden, und die Minderzahl der Schüler müsste mit ihren Wünschen und Bedürfnissen gegen die Mehrzahl zurückstehn. Nun ist in Wirklichkeit die Sache aber gerade umgekehrt: die Minderzahl der Schüler geht in den Verwaltungsdienst, die Mehrzahl widmet sich dem Handel und den Gewerben. Was aber Handel- und Gewerbtreibende für gut und nützlich halten, danach fragt diese kein Mensch. Wie ich jüngst von einem hörte, dem es einer sagte, der es weiss, sind vor einiger Zeit wieder die Verwaltungsbehörden auch in Realschulfragen befragt worden. Nicht das Mindeste kommt davon in die Oeffentlichkeit; hat die Behörde collegialisch darüber berathen, oder hat nur der Chef, z. B. der General-Post-Director, allein ein Gutachten abgegeben? Da redet man immer von Oeffentlichkeit, und die wichtigsten Dinge werden im Geheimen behandelt. Litte z. B. der Postchef an der fixen Idee, der tüchtige Mann, der er ist, sei er nur durch Latein geworden, so fordert er auch für jeden Briefträger Latein; oder käme an ihn die Frage vom Unterrichts-Minister, ob er Latein für schädlich halte, so wird er sagen: Nein, im Gegentheil. Und da der Postchef die Frage bejat hat, so ist seine Stimme für die Beibehaltung des Lateinischen nicht unwichtig. Obgleich nun die Verwaltungsbehörden um des Volkes willen da sind, dieses also wichtiger ist als jene, werden dennoch mehr die wirklichen oder auch vermeintlichen Bedürfnisse der Verwaltungsbehörden und die sehr einseitige, vielleicht sehr oberflächliche Anschauung Einzelner massgebend, nicht die Bedürfnisse des Volkes. Ganze Stände zunächst und weiter, da das

ganze Volk von dem Gedeihen jedes einzelnen Standes abhängt, das ganze Volk können schwer geschädigt werden und werden es. Man denke an die Landwirthe! Ein tüchtiger Landwirth gehört mit seinem Thun mehr als vielleicht irgend ein andrer Stand allein dem Vaterlande und seinem Staate an; so weit ausländische Verhältnisse ihn berühren, vermittelt die Zeitung ihm deren Kenntniss. Zur Theilnahme am öffentlichen Leben ist ihm nothwendig Gewandtheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauche nur der Muttersprache, Kenntniss der Landesgeschichte, des Rechts- und Verwaltungswesens; und zur geschickten Ausübung seines Gewerbes bedarf er, der wie kaum ein andrer Stand mit und in der Natur lebt, tüchtiger Kenntnisse in der Physik und Chemie, in der Naturgeschichte und Geographie, im Feldmessen, im Zeichnen, im Maschinenwesen, in der Arzneikunst, im Gartenbau. Alle diese Kenntnisse sich anzueignen, wird Jeder zugestehen, ist ein tüchtig Stück Arbeit, und wer sie besitzt, hat eine tüchtige Bildung, eine viel tüchtigere, als wer mit Hängen und Würgen es auf ein fehlerfreies französisches, englisches oder gar lateinisches und griechisches Extemporale gebracht hat; solch Landwirth ist für seinen Beruf tüchtig ausgerüstet und somit ein nützliches Glied im Staate, und alle anderen Stände haben ein sehr lebhaftes Interesse an seinem Gedeihen. Haben nun über Ackerbauschulen Leute von einseitig philologischer Bildung, denen jede Kenntniss in den Naturwissenschaften und alle dem abgeht, was dem Landwirthe nützlich und nothwendig ist, zu entscheiden, so enthalten sie jenen Schulen die Berechtigung zum einjährigen Dienste vor, und wenn sie ihnen auch nicht Latein aufzwingen, was doch gar zu widersinnig wäre, so drängen sie ihnen Französisch und Englisch auf. Dadurch erhalten nun die Ackerbauschüler die Bildung, die etwa einem jungen Kaufmanne gut ist, nun und nimmer aber einem Landwirthe. Was ihnen im späteren Leben frommte, haben sie nicht oder nur mangelhaft gelernt; was sie gelernt haben, vergessen sie in kürzester Frist. Da nun auch den Schülern von vornherein die Einsicht und Ueberzeugung von der Nützlichkeit der fremden Sprachen fehlt, so ist die einfache Folge, dass auch in den fremden Sprachen wenig geleistet wird. Die vortreffliche Absicht, welche die Ackerbauschulen ins Leben rief, wird völlig vereitelt, und nicht bloss der einzelne Landwirth hat den Schaden davon, sondern das

ganze Volk.*) Unser Staatswesen leidet nicht nur unter der Verwaltung durch die gelehrten Juristen, sondern auch unter der der Philologen.

Mit aufrichtiger Bewunderung erfüllen mich da wieder und wieder die Worte der Instruction für das Ober-Schul-Collegium (1787): »Es soll sich ganz eigentlich angelegen sein lassen das gesammte Schulwesen auf das zweckmässigste und nach den Umständen der Zeit und der Beschaffenheit der Schulen immer zu verbessern. Es muss darauf Acht haben, dass nach Verschiedenheit der Schulen in einer jeden der nothwendige und nützlichste Unterricht ertheilt werde,« und die Worte Friedrich Wilhelm's III. (1810), die er Schuckmann als Richtschnur für die Leitung des Unterrichtswesens gab: »Dass gründliche Erlernung der Wissenschaften und Erlangung der nöthigen Kenntnisse für alle Stände Statt finde, und dass gesunde und klare Begriffe und solche Gesinnungen verbreitet werden, wodurch Nutzen für das praktische Leben bewirkt und erhalten werde.«**)

Das öffentliche Unterrichtswesen hat sich seit 30 Jahren so ausgedehnt, dass es heut keiner Unterrichts-Verwaltung, auch wenn sie nach den eben angedeuteten Grundsätzen arbeitete,

*) Es gehört jetzt zum guten Ton die Rücksicht auf den späteren Beruf des Kindes zu bespötteln. »Spricht nicht das Wort Beruf schon an sich etwas Höheres, Sittliches, Heiliges aus? — Der Beruf ist nichts Anderes und kann nichts Anderes sein als die äussere Sphäre, in welcher dasjenige zur That wird, was innerlich als Erkenntniss, als Gesinnung und höhere Tüchtigkeit sich gestaltet hat, und wozu in jedem schon eine ursprüngliche Neigung vorhanden ist. Er soll also für den Einzelnen nichts Zufälliges und Willkürliches sein, sondern Jeder soll durch eine innerliche Nothwendigkeit grade zu diesem und keinem andern Berufe hingetrieben werden; woraus die Aufgabe folgt den Unterricht so zu ertheilen, dass der ursprünglich jedem Einzelnen durch seine individuelle Richtung gegebene Beruf angedeutet und in dem Zöglinge zum Bewusstsein gebracht werde.« Spilleke, Schulschriften S. 15. — Die ersten Realschulen fehlten hauptsächlich darin, dass sie mit der Berufsbildung begannen, ehe die innere Neigung dazu sich geltend machen und entwickeln konnte; diese Prädestination hat noch heut in unsern höheren Schulen Statt. Ueber den Beruf des Kindes wird heut schon fest entschieden, wenn es mit 6 Jahren in die Vorschule gebracht wird, jedenfalls mit der Aufnahme in Sexta.

**) Vgl. meinen Aufsatz über das Nützlichkeitsprincip im Central-Organ 1873 S. 218 ff. Ich könnte jetzt manchen hübschen Nachtrag dazu liefern aus Comenius, Leibnitz, Franke, Gedicke, Spilleke, u. Alexander von Humboldt.

möglich wäre, das gesammte Schulwesen nach Zeit und Ort und besonderen Zwecken zu gestalten. Auch wenn die Behörden überall den weitesten Blick und das freiste Urtheil haben, bleibt ihre Leitung immer eine büreaukratische, und diese widerstrebt durchaus unsern Anschauungen von der Selbstverwaltung und dem Staate. Es bleibt für die Regelung des Berechtigungswesens nur übrig, dass die Gemeinden und Körperschaften frei ihre Schulen nach Zeit und Ort und ihren Zwecken gestalten, so dass es ihnen überlassen bleibt, welche Berechtigungen sie wünschen, und dass die Gemeinden und Körperschaften dann darum nachsuchen. Meine Vorschläge sind daher diese:*)

1) Die Ertheilung einer oder mehrerer Berechtigungen geschieht durch ein Gericht von 12 Mitgliedern, die zur Hälfte von der betr. Gemeinde oder Körperschaft, zur Hälfte vom Unterrichts-Minister ernannt werden. Den Vorsitz führt der Regierungs-Bevollmächtigte, dessen Stimme bei Stimmengleichheit den Ausschlag giebt.

2) Die sämmtlichen Mitglieder wohnen mindestens drei Tage dem Unterrichte in sämmtlichen Classen bei, überzeugen sich von den mündlichen und schriftlichen Leistungen der Schule und halten eine Abgangsprüfung ab.

3) Die Kosten trägt die betr. Gemeinde oder Körperschaft.

4) Gleichviel, ob die geforderten Berechtigungen ertheilt werden oder nicht, sind die Vorzüge und die Mängel, die wahrgenommen wurden, bestimmt zu bezeichnen.

5) Norm ist nur: In dem, was zur allgemeinen d. h. nationalen Bildung gehört, in der deutschen Sprache, Litteratur, Geschichte und Geographie, bedingen gleiche Rechte gleiche Pflichten.

Ausser von den zur allgemeinen Bildung gehörigen Gegenständen ist die Ertheilung der Berechtigung für den einjährigen Dienst abhängig von vier anderen Sprachen oder Wissenschaften oder technischen Fer-

---

*) Vgl. Aufgaben eines Unterrichtsgesetzes S.

tigkeiten,*) für die Entlassung zur Universität, Gewerbe-, Forst- und Bau-Akademie**) von 6 anderen Sprachen oder Wissenschaften oder technischen Fertigkeiten in entsprechendem Grade.

6) Die höhere Berechtigung schliesst die niedere ein.

Dadurch würde die Gestaltung des öffentlichen Schulwesens von den in den Behörden jeweilig herrschenden Strömungen unabhängig, und dem Staate bliebe gleichwohl die Oberaufsicht und eine gewichtige Stimme. Es wird gut sein, wenn ich die Sache durch ein lebendiges Beispiel erläutere.

Von dem Entwurfe, den Herr Stadt-Schulrath Dr. Hofmann 1869 für Mittelschulen machte, hat wohl jeder Lehrer gehört und hat den Gedanken, mag an der vorgeschlagenen Ausführung auch dies und das einer Verbesserung fähig sein, gebilligt. Für die Auswahl der Lehrgegenstände spricht Herr Hofmann S. 38 Folgendes als leitenden Grundsatz aus: »Deutscher Stil und deutsche Litteratur, Geschichte und Geographie, Mathematik und Naturlehre, Zeichnen und endlich eine oder mehrere fremde Sprachen, das sind die Lehrgegenstände, welche überall hinzutreten, sobald eine Schule jene ersten Anforderungen (nämlich in den Elementarkenntnissen) erfüllt oder zu erfüllen glaubt. Ebenso ist allgemein anerkannt, dass, wenn die Umstände nöthigen, auf einen dieser Lehrgegenstände zu verzichten, der Unterricht in den fremden Sprachen es ist, welcher zuerst weichen muss. Auch hier habe ich also nicht nachzuweisen, dass diese Auswahl und Schätzung der Lehrgegenstände die richtige ist, eben weil Niemand es bestreitet und auch ich keinen Grund habe es anzufechten.« Was Herr Hofmann als allgemein anerkannte Wahrheit betrachtet, ist allerdings auch nach meiner Erfahrung und Kenntniss der einschlagenden

---

*) Z. B. Naturgeschichte, Chemie, Physik, Zeichnen; oder Französisch, Englisch, Mathematik, Geographie; oder Englisch, Chemie, Physik, Mathematik; oder Französisch, Englisch, Spanisch, Italienisch, (oder Russisch).

**) Z. B. Latein, Griechisch, Hebräisch (oder Sanskrit), Französisch, Englisch, Weltgeschichte; oder: Französisch, Englisch, Mathematik, Physik, Chemie, Naturgeschichte (oder Zeichnen). Zur Kenntniss fremder Sprachen und Litteraturen gehört selbstverständlich ein Ueberblick über die politische und über die Litteratur-Geschichte.

Litteratur ziemlich*) allgemein anerkannte Wahrheit; aber die Schul- und Militär-Commission des Norddeutschen Bundes war genau der entgegengesetzten Ansicht. Sie sprach dieselbe, so viel ich mich erinnere, zwar dem Berliner Magistrate gegenüber nicht aus, sondern lehnte ohne Angabe von Gründen das Gesuch um die Berechtigung des einjährigen Dienstes für die Mittelschulen einfach ab. Den Ackerbauschulen Westfalen's aber, die um das gleiche Recht nachsuchten, bekannte sie ihre Meinung in einem »endgültigen (!) Gutachten« dahin, »dass sie die gestellten Anträge nicht zu befürworten vermöge, weil nach §. 155 der Militär-Ersatz-Instruction für die Berechtigung zum einj. freiw. Militär-Dienst die Reife für die Ober-Secunda eines Gymnasiums oder einer Realschule I. O. als Norm gilt und die allgemeine Bildung, welche zur Erlangung der erwähnten Berechtigung vorhanden sein soll, zwar nicht durchaus von der Kenntniss der alten Sprachen, wohl aber von der Kenntniss fremder Sprachen überhaupt abhängig ist, und dass Schulen, deren sprachliche Ausbildung sich lediglich auf die Muttersprache beschränkt, mit der Berechtigung für den einj. freiw. Militärdienst nicht versehen werden können, weil sie ihren Schülern nicht denjenigen weiteren Gesichtskreis zu eröffnen vermögen (?), für welchen das Studium fremder Sprachen und die daraus hervorgehende (??) Kenntniss ausserdeutscher Litteratur die fruchtbarste Vermittlung bilden.« Eine eingehende Kritik ist an dieser Stelle überflüssig; ich hebe nur hervor, dass der Kenntnisse in der Mathematik, Physik, Chemie, den beschreibenden Naturwissenschaften, in der Geographie und Geschichte sowie des Zeichnens auch nicht mit einer Silbe erwähnt ist. Bestände eine Einrichtung, wie ich sie oben vorgeschlagen, so wäre 1) die Behörde verpflichtet bestimmt die Mängel zu bezeichnen; die dann eintretende öffentliche Besprechung würde die Mängel bestätigen und beseitigen, oder nachweisen, dass es keine Mängel sind; 2) läge die endgültige Entscheidung bei dem Gerichte, das nach eingehender Prüfung des ganzen Schul-Organismus und nach dem Eindrucke urtheilt, den die Schüler in ihrem ganzen Wesen machen. Es würde nicht jede nützliche Neuerung

*) Verknöcherte Philologen, deren pädagogischer Horizont über ein lateinisches oder griechisches Extemporale nicht hinaus geht, haben das stets bestritten.

im Bildungswesen im Keime erstickt. Ich bezweifle, dass ein Gericht nach meinem Wunsche ein solches »endgültiges« Gutachten zu Stande brächte, wie es die bureaukratische Bundes-Schul-Commission fertig bekommen hat.

Es bleibt mir nur noch eine Erläuterung hinzu zu fügen, warum die Berechtigungen nur an Abgangsprüfungen geknüpft werden sollten.

Eine oder mehrere Berechtigungen am Ende der Schule sind eine Belohnung des Fleisses und des Strebens; nahe vor dem Ende (Secunda) oder gar in der Mitte (Tertia) sind sie eine Belohnung der Faulheit. »Komme ich nicht nach Prima, denkt mancher Secundaner, so ist mir doch die Berechtigung zum einjährigen Dienste gewiss. Diese kostet mir nicht viel Anstrengung, die Abiturienten-Prüfung würde mir noch zwei Jahre Schweiss und Arbeit machen. Es sieht's mir nachher doch Keiner an.« Selbst wer von Prima, und sei es kurz vor der Schluss-Prüfung, abgeht, erhalte keinerlei Berechtigung, sondern suche, was er wünscht, bei der betreffenden Behörde oder Prüfungs-Commission nach. Post, Gericht, Verwaltung, Heer haben allenthalben in ihren Beamten Leute genug, die das Zeug zur Abnahme einer Prüfung besitzen. Diese wissen 1) was ein Beamter in ihrem Kreise an Kenntnissen und Fertigkeiten braucht; sie werden nicht auf gelehrte Fetzen, die den Menschen mehr verunzieren als zieren, die Jeder absichtlich oder unabsichtlich doch bald von sich wirft, über deren Aneignung er aber oft das Nützliche und Nothwendige verabsäumt hat, Werth legen;*) 2) werden sie die, welche sich melden, ansehen und werden ihre Standesehre wahren und ihre Gesellschaft, sei sie hoch oder niedrig gestellt, vor verbummelten Mitgliedern bewahren. Haben nur

*) Einem der höchstgestellten und geachtetsten Beamten des deutschen Reiches schreibt man folgende Aeusserung zu: »Meine (juristischen) Beamten wissen Griechisch gar nicht mehr, Latein wenig; das schadet auch nichts; aber dass sie des Französischen und Englischen nicht mächtig sind, ist höchst nahhtheilig.« Man denke weiter an die Verbindungen des Reiches mit Russland, Italien, den spanischen Colonieen; an die Schwierigkeit in der Verwaltung, wenn zur Entzifferung jedes fremdsprachlichen Schriftstückes ein Dolmetscher herbei geholt werden muss; an die Schwierigkeit sich durch Zeitungen und Schriften über die Stimmungen und Anschauungen fremder Völker zu unterrichten! Dazu reicht ein gewöhnlicher Dolmetscher nicht aus.

die Officiere eine Standesehre? Ich sollte meinen, dass jedem Stande Recht und Pflicht warm am Herzen liegen müsse seine Ehre und sein Ansehen hoch zu halten, und dass der Staat jedem Stande durch Einrichtungen der bezeichneten Art dazu helfen müsse; 3) die Schulzeugnisse würden im Falle eines vorzeitigen Abganges von der Schule nicht besser, als der Abgänger sie oft verdient hat, abgefasst werden, sondern schärfer; denn die Lehrer hätten hier die Ehre und das Ansehen ihrer Schule im Auge, es überwöge diese Rücksicht den Wunsch einen faulen Jüngling los zu werden.

Damit nun die Arbeit der Prüfung nicht über Gebühr und unnöthig — es gehen ja auch sehr tüchtige Schüler in Folge unverschuldeter Umstände vorzeitig ab — der Behörde erschwert werde, fordere sie von dem Prüflinge 1) das Schul-Zeugniss, 2) die sämmtlichen häuslichen Arbeiten des letzten Jahres; 3) sie habe das Recht nach Gutdünken von der schriftlichen Prüfung, vielleicht auch von der mündlichen, frei zu sprechen. Der tüchtige Schüler hat die Prüfung nicht zu fürchten, der untüchtige wird sie fürchten, und das ist die beste Empfehlung meiner Vorschläge.

Wie sich das Schulwesen in Freiheit vermuthlich gestalten würde, darüber werden wir in Braunschweig uns aussprechen. Am mannichfaltigsten würde es in den grossen Städten werden. Nachdem in 6—8jährigem Curse die niederen und die höheren Elementarkenntnisse gelehrt sind in einer allgemeinen Volksschule, aus der nur die leiblich und geistig verkommenen Kinder ausgeschlossen würden, und nachdem sich in dieser Zeit die Neigung für einen bestimmten Beruf ausgebildet, schlössen sich an diese allgemeine Volksschule eine Menge besonderer Berufsschulen an; diese Schulen wären rein höhere und nicht, wie jetzt unsere Realschulen und Gymnasien, zugleich höhere und Elementarschulen. Kein Schüler brauchte viel Dinge zu lernen, von denen ihm das geringste Denken sagt, dass er sie zum Vergessen lernt. Wer Lust zum Sprachstudium hat, braucht sich nicht mehr mit Mathematik abzumühen; wer Mathematik und Naturwissenschaften liebt, quält sich nicht um Latein und Griechisch. In allen höheren (Berufs-) Schulen würde die allgemeine d. h. nationale Bildung erweitert und vertieft; sie ist das gemeinsame Band, der gemeinsame Boden, auf dem sich alle verstehen und wieder zusammen finden. So ist innere Einheit in der

individuellen Mannichfaltigkeit. — — Das sind zum Theil Gedanken des — Amos Comenius und Gedicke's; verwirklicht sind sie zum Theil in der Schweiz.)

II. Recensionen und Anzeigen von Büchern.

A. Litteratur über die Realschulfrage.

1. Im neuen Staate eine neue Schule. Von Dr. Christ. Volksmann. I. Hälfte: der neue Staat. Gera, 1873. Köhler. 94 S. Preis 10 Sgr.

2. Das deutsche Reich und die Schule. Versuch einer staatsrechtlichen Theorie der Volksbildung. Von Dr. G. Hirth. (Annalen des deutschen Reiches. 1874. S. 3 bis 34.)

Seit mehr denn 50 Jahren müht man sich in Preussen mit der Abfassung eines Unterrichtsgesetzes. Die Versuche und Entwürfe vom Jahre 1817—1868 wurden bekanntlich 1869 mit den Motiven vom Ministerium v. Mühler veröffentlicht; sie füllen 286 Seiten in gr. Quart.*) Dass sie, wie wichtig sie auch für die Lehrer sind, von diesen näher geprüft und die Unterrichtsgesetzfrage eingehend durchdacht und durchgearbeitet werde, weil nur so aus den bestehenden innerlich und äusserlich unerquicklichen Verhältnissen herauszukommen ist, möchte schwerlich Jemand behaupten. Das Bewusstsein, dass wir Bürger den Staat bilden, dass wir durch die Beschwörung der Verfassung Pflichten übernommen und Rechte gewonnen haben, ist noch überaus gering. Die Meisten stehen noch völlig in den Anschauungen des büreaukratischen oder Beamtenstaates, der das Volk in zwei Theile theilt, die — wissenden — Leiter und die — unwissenden — Geleiteten; sie sehen den Staat als etwas an, das über ihnen schwebt, wie das Oel auf dem Wasser, für etwas, dessen Wahl und Förderung nicht Jeden, sondern nur die Beamten angeht: die meisten murren nur dann gegen den bestehenden Zustand, wenn er ihnen am Geldbeutel fühlbar wird; sie suchen auch dann nicht eine gründliche Heilung, sondern beruhigen sich völlig mit der Beseitigung des fühlbarsten Schmerzes, ohne zu bedenken, dass das Uebel jeden Augenblick viel schlimmer hervorbrechen kann.

*) Wenn ich dieselben ganz durchgearbeitet habe, werde ich im Central-Organ über das berichten, was sich hinsichtlich der Realschulen darin findet.

Das ist nicht recht und bringt uns weder Nutzen noch Ehre. — So lange Preussen bis auf Stein und Hardenberg der reine Beamtenstaat war, lag die Schulpflege den Beamten ob, und sie haben dieser Pflicht mit bewundernswürdiger Einsicht und Hingabe genügt.*) Die grossen Gedanken Stein's und Hardenberg's sind noch zum guten Theil unausgeführt oder haben gar in manchen Feldern, wie in der Schule, noch nicht einmal Wurzel geschlagen. Der Beamtenstaat ist aber in seiner Wirkung unsicher geworden, begnügt sich im besten Falle mit der ängstlichen Erhaltung des Bestehenden und Ueberlieferten; neue Schöpfungen und das unablässige Streben nach dem Besseren, nach zweck- und zeitgemässer Gestaltung des Schulwesens, kann man ihm nicht mehr nachrühmen. Das Alte, seiner Zeit Gute, hat er zu Normen einbalsamirt**). Wo der Beamtenstaat seine schöpferische Thätigkeit aufgab, musste der neue, von Stein und Hardenberg beabsichtigte Volksstaat mit der Selbstverwaltung eintreten; die Triebkräfte, die im Volke liegen, das Laienelement musste zur Geltung gebracht werden. Das ist bis jetzt nicht geschehen. Daher die unerquicklichen Zustände im Innern wie im Aeussern. Das lang gewünschte Unterrichtsgesetz wird nur ein Minister und eine Volksvertretung zu Stande bringen, die von der modernen Staatsidee ausgehen. Diese klar zu erfassen ist die erste und wichtigste Arbeit, die Jeder durchmachen muss, wenn er ein Unterrichtsgesetz ausarbeiten oder an ihm mitarbeiten will. Weil das bis jetzt nicht geschehen ist, darum ist bis heut kein Unterrichtsgesetz in Preussen zu Stande gekommen. Wenige Wochen genügten 1808, unter den schwierigsten Verhältnissen, eines der besten und segensreichsten Gesetze abzufassen — die Städteordnung. Hexen konnten Stein und seine Mitarbeiter auch nicht; das ganze Geheimniss ihrer Schöpfungskraft liegt in der Klarheit ihrer Auffassung der Staatsidee. Stein hätte sicherlich einem Verfasser von »Aufgaben einer neuen Städteordnung« nicht gesagt: »Gut, dass solche Schriften erscheinen; es kommt die Kritik darüber, und man weiss doch, woran man sich zu halten hat.«

Wer unsere moderne Staatsidee durcharbeiten und durch Vergleichung mit abgelebten und fremden Staatsideen verstehen und erfassen will, dem kann die Volksmann'sche Schrift nicht warm genug empfohlen werden. Sie ist so gedankenreich, dass ich dreimal mehr Zeit sie zu lesen gebraucht habe als zu mancher andern dreimal stärkeren. Die Gedankenfülle des Verfassers

*) Eine Darstellung des preussischen Schulwesens im Zeitalter Friedrich's d. Gr., die dasselbe im Zusammenhange mit den Grundgedanken des Königs erfasst, fehlt; was Schmidt in seiner Gesch. d Pädag. bietet. ist, soweit ich es jetzt im Einzelnen beurtheilen kann, oberflächlich; es fehlen eben gründliche Vorarbeiten.

**) »Du kerkerst den Geist in ein tönend Wort, doch der Freie wandelt im Sturme fort.«

wird vermehrt durch eine Menge von Citaten aus den gediegensten französischen und englischen Schriftstellern. Die Sprache ist von einer Schönheit und Klarheit, wie sie in unserer Zeit sich nur selten finden. Der Verf. nennt sich Christian Volksmann; ich zweifle, dass es seine rechten Namen sind; ob der Name ächt oder angenommen ist, die Grundanschauung des Verfassers kann nicht treffender bezeichnet werden. Auf S. 50 giebt er sich nur insoweit zu erkennen, dass er sagt, er lebe »seit dreissig Jahren mit und unter Erziehern von Fach.« Eine Uebersicht über den reichen Inhalt zu geben scheint nutzlos; mit dem Verfasser über einzelne Ansichten zu rechten hindert mich weniger die Knappheit des Raumes und der Zweck dieser Zeitschrift als die Dankbarkeit für den Genuss an seiner reichen Tafel. Ich denke es besser zu empfehlen, wenn ich Motto, Vorwort und Schlusssatz hier folgen lasse:

Motto: Il ne faut jamais demander aux institutions de comprendre ce qui les transforme. (Lamartine.) Un système faux a pour complice tous ceux qui le ménagent par leur silence. (Vinet.)

Vorwort: A peuple nouveau art nouveau, dies Wort ist ziemlich allgemein anerkannt, aber mindestens dieselbe Berechtigung und eine viel tiefere Bedeutung möchte das Wort haben: dem neuen Staate eine neue Schule. Freilich »darf man von den Institutionen nicht verlangen, dass sie das, wodurch sie umgestaltet werden, begreifen sollen;« man lässt daher darüber, ob ein Sumpf ausgetrocknet werden muss, nicht die Frösche abstimmen; man lässt darüber, ob die Spielbanken aufzuheben sind, nicht die Spielpächter und Bankhalter, oder wo es sich um den Garnzoll handelt, lässt man nicht die Spinner, oder wo es sich um eine liberale Institution handelt, nicht die Mecklenburgische Ritterschaft abstimmen. Das ist ja selbstverständlich, denn es könnte nur als grausamer Hohn angesehen werden, wenn Jemand aufgefordert würde über seine Existenzwürdigkeit abzustimmen. Natürlich verhält sich aber die Sache ganz anders, wenn ein Cultusminister die Gymnasialdirectoren seines Landes um sich versammelt zur Berathung der Frage, ob die Gymnasien in bisheriger Verfassung geeignet seien zur Bildung von Beamten, wie sie die Gegenwart fordert. Denn da nach dem Selbstzeugniss jener, die mit dem immer frischen Wasser der lateinischen Grammatik und der Ciceronischen Reden getränkt werden, die Gymnasien als Beamtenbildner während mehr als zweihundert Jahre sich vorzüglich bewährt haben, und da kein Grund abzusehen ist, warum sie sich nicht in alle Zukunft als Beamtenbildner vorzüglich bewähren sollten, so kann die obige Frage für die Gymnasialdirectoren nur den Sinn haben, dass gefragt wird, welche von den Forderungen, die die Neuzeit an die Staatsbeamten stellt, nach dem Massstabe der altphilologischen Bildung als vernünftige anzusehen sind, und welche nicht, oder kurz ge-

sagt, die bisherige Beamtenbildnerin würde sich nicht als judicanda, sondern als judicatura anzusehen haben, q. e. d.

Schluss: Wir haben bis auf den heutigen Tag die merkwürdige Erscheinung, dass, obwohl besonders im Kreise der Liberalen viel lauter Eifer für die Schule sich kund giebt, man sich um das Innere der Schule wenig oder gar nicht kümmert, dass man das Innere der Schule ganz allein den »Verordnungen« überlässt, weil man davon »Nichts versteht,« dass man das Licht der Oeffentlichkeit, das schon in die Gerichtssäle, in die Sitzungen der Reichstage und der Stadtverordneten, ja hier und da schon der Stadträthe gedrungen ist, noch von den Unterrichtszimmern fern hält, ja die Forderung solcher Oeffentlichkeit als etwas Abgeschmacktes zurückweist. Es ist eine unangenehme und nutzlose Arbeit den Ursachen einzeln nachzugehen, die Umstände darzulegen, die es dem alten Staat ermöglichten gerade auf dem Schulgebiete fast vollständig seine Herrschaft zu bewahren: jeder, der sich klar wird über die Forderungen, die der neue Staat an seine Schule stellt, wird erkennen, wie wenig die heutige Schule solchen Forderungen entspricht.

Der Verfasser wird uns hoffentlich die zweite Hälfte seiner Arbeit nicht lange schuldig bleiben; ich bekenne, mit Ungeduld auf sie zu warten.

Die zweite der oben angeführten Schriften von Dr. Hirth fasst die Sache nicht bloss wie Herr Volksmann von der theoretischen Seite. Schade nur, dass ihm ebenso viel Unklarheit eigen ist wie jenem Klarheit. Nichtsdestoweniger hat die Redaction des C.-O. (Heft II.) Recht, wenn sie die Abhandlung lesenswerth nennt; wenn über eine wichtige Sache heut wenig geschrieben und geredet wird, so gewinnt ja das Wenige Bedeutung; »wenn der Teufel hungrig ist, frisst er auch Mücken,« sagt ein altes Sprüchwort; dann ist die Abhandlung merkwürdig und lesenswerth als eine Kundgebung des liberalen Doctrinarismus, der gern redet und Andern Opfer zumuthet, selbst aber nicht gern handelt und noch weniger gern opfert, der lieber grosse Pläne macht zur Bewässerung der Sahara als den eigenen kleinen Acker düngt und pflegt. Auf den Polizeistaat schimpfte der tapfere Liberalismus zwar tapfer, so lange ihn die Polizei beim Kragen kriegte; hat er aber Aussicht durch die Polizei Andre beim Kragen zu fassen, so ist die Polizei eine göttliche Einrichtung, gegen die Nichts einzuwenden ist. »Bildung, Bildung!« ruft der Verein für Verbreitung von Volksbildung und — bringt von etwa 8000 (achttausend) Mitgliedern für Vereinszwecke — irre ich nicht — im ersten Jahre seines Bestehens 3—4000 (drei bis viertausend) Thlr. auf. »Nur noble! noblesse oblige!« »Der Staat, das Reich muss für die Schule sorgen, nicht die Eltern, die Gemeinde!« Der Staat ist ja etwas ganz Anderes als die Summe der Einzel-Bürger und

der Gemeinden. L'état c'est moi — zum nacktesten Absolutismus bekehrte sich dieser Doctrinarismus, wenn nur der »moi« das Bezahlen auf sich nähme und den Doctrinären das Commandiren und die Polizei überlassen wollte. Auch sieht Jeder ein, dass es ein kürzerer Weg ist, wenn Jeder Schulsteuer an das Reich zahlt und das Reich die Schule unterhält, beaufsichtigt und pflegt, als wenn jeder Vater an und für die Schule zahlt, in die er sein Kind schickt, für sie sorgt, sie beaufsichtigt und fördert. Dass jeder für sein Kind nach seinen Kräften sorge und zu sorgen verpflichtet sei, auch der Arme, das zu glauben ist Narrheit. Die Armen müssen von aller Last und — Sorge für ihre Kinder befreit, die Schulsteuer darf nur von den Reichen erhoben werden. Wer heiraten will, muss eine Prüfung seiner Ansichten über Bildung und Fortpflanzung der Bildung in den Kindern sich unterziehen. Sechs Jahre Schule (vom 8. bis 14. Jahre) sind für Alle zu wenig; jeder muss die Fortbildungsschule besuchen und unter einer staatlichen Polizei-Aufsicht stehen. Von andrer Seite wird auch verlangt, jedes Kind müsse vom 3. bis 6. Jahre den Kindergarten besuchen. Hoffentlich werden die Herren dabei nicht stehen bleiben, sondern fordern, der Staat müsse auch die Pflege der Säuglinge bis zum dritten Jahre übernehmen oder wenigstens für Ammen sorgen, vielleicht gar eine einzige allgemeine Milchkuh beschaffen, damit die Kinder, ein und dieselbe Milch geniessend, auch gleichen Sinnes werden, und damit die Eltern, auch dieser Sorge überhoben, ganz der Bildung leben können. Für Elternliebe und Elternsorge, für Familienleben und Familienliebe und ihre sittliche und politische Bedeutung ist diesen Doctrinären der Sinn abhanden gekommen. »Der Racker von Staat!« sagte einmal Friedrich Wilhelm IV. im Unwillen; mir ist das Wort lange dunkel gewesen; jetzt verstehe und theile ich den Unwillen.

Zum Beweise, dass ich nicht übertreibe, folge hier eine Blüthenlese aus dem Hirth'schen Vortrage; ich gebe sie und verweile länger dabei, weil der Verf. im Vorworte sich ganz entschieden dagegen verwahrt, dass man die vorgetragenen Ideen die »Hirth'schen Ideen« nenne. »Aus unzähligen mündlichen und schriftlichen Unterhaltungen habe ich die frohe Ueberzeugung gewonnen, dass die Gedanken, denen ich Ausdruck zu leihen versucht habe, bereits vorher in sehr vielen deutschen Köpfen Wurzeln gefasst hatten oder doch so wohl vorbereitet waren, dass nur ein leiser Druck dazu gehörte, um sie schussfertig zu machen. Ja, ich darf kühn behaupten: diese Ideen erfreuen sich unter den Gebildeten und Ehrlichen unseres Volkes einer überaus grossen Popularität.« Wie gross diese Popularität ist, wird bald die Zahl der Unterschriften beweisen, welche die dahin gehende Petition des Herrn Hirth an den Reichstag findet. Jedenfalls wird dieselbe eine schöne Gelegenheit bieten etliche glänzende Reden über Bildung zu halten, die nicht viel kosten und nicht viel Arbeit erfordern.

Was »Bildung« sei und bedeute, hat manchem viel Kopfschmerzen gemacht. Ich habe z. B. Wochen dazu gebraucht, um durch eigenes Nachdenken, durch Gedankenaustausch mit Freunden, durch Lesen die wenigen Seiten darüber niederzuschreiben, die in meinen Reformschriften davon handeln, und ich lese noch immer, was mir darüber vorkommt, und merke sorgfältig jeden neuen Gedanken in meinem Handexemplar an. Auch Herr Volksmann a. a. O. müht sich mit dem Dinge ab. Ich fürchte, wir beide und die zahlreichen andern Leute, die sich mit dem Dinge gemüht (in Schmid's Encyclopädie bilden fast die Hälfte des zweiten Bandes Aufsätze über Bildung, Bildungsfähigkeit, Bildungsgehalt u. s. w.), wir haben alle Windeier gelegt, denn Herr Hirth sagt: »Was Bildung ist, wie man sich allgemeine Bildung des Geistes und Herzens aneignet, wozu man im Leben Bildung brauchen kann — das sind lauter bekannte und zweifellose Dinge; so wie man aber das Wörtchen Volk davor setzt, wird der Begriff verschwommener (verschwommen?) und begegnet den verschiedensten Beurtheilungen« u. s. w. — S. 6. »Wer es nicht vermag mit der nöthigen Ausrüstung zur Theilnahme am höheren Culturleben sich die bürgerliche Selbständigkeit*) zu gründen, an dessen Erhaltung hat die Gesellschaft kein Interesse; es ist erwünscht, dass er ohne Nachkommen bleibe, dass er die unfähige Existenz nicht vererbe.« Der Gerechte erbarmet sich seines Viehes; diese Doctrinäre erbarmen sich nicht einmal ihres Mitmenschen; für diese Civilisatoren ist das Christenthum überwundener Standpunct. »Nächstenliebe? — bah, wir kennen nur Interessen der Gesellschaft.« — »Ich verstehe nicht,« fährt der Verf. sogleich fort, »wie wir ohne diesen allerdings spartanischen**) Grundsatz zu einer höheren Entwicklung der Menschheit kommen, wie wir in unser modernes Gesellschaftssystem das Princip der Weiterbildung***) durch den Kampf ums Dasein einführen sollen, wenn wir nicht die höhere Cultur als gemeinsame Basis und die Freiheit der Existenz als Lebensbedingung festhalten.« Diese Sätze zu verstehen reicht meine philologische Bildung nicht aus. Da dieses »die liberale Auffassung des Staats- und Gesellschaftszweckes« ist, so erkläre ich hiermit meinen Austritt aus der liberalen Partei; was der Bauer nicht kennt (und versteht), das isst er nicht. — »Die Gleichheit vor dem Gesetze, die Theilnahme Aller an der Rechtsbildung vermittelst des allgemeinen Wahlrechts, die allgemeine Wehrpflicht und jede sonstige Mitwirkung im öffentlichen Leben setzt strenge Controle des Staats über den Bildungsgrad jedes Einzelnen voraus.

*) Was ist »bürgerliche Selbständigkeit«? Bei der Aufstellung der Wahllisten ist bekanntlich stets darüber Zweifel. Hr. Hirth hält es damit wie mit der Bildung.

**) Spartanisch freilich, aber christlich oder menschlich nicht.

***) Wie mögen wir wohl bis hierher gekommen sein?

Ungebildete Massen werden zum Spielball aller möglichen unlauteren Speculationen, verfallen als Classe auf Generationen hinaus den entnervenden Einwirkungen der niederen Handarbeit und drücken die moralischen und körperlichen Fähigkeiten des Volkes herab. — — Daher das Recht und die Pflicht des Staates alle Staatsbewohner vor Eintritt der Volljährigkeit zur Annahme höherer Cultur zu zwingen.« »Das Princip des Schulzwanges ist das der culturerhaltenden Kraft« (S. 14). England und Nordamerika, die keinen Schulzwang haben, sind also ohne das Princip der culturerhaltenden Kraft. Da Nordamerika, ohne Polizeizwang, grössere Verbreitung der Elementarbildung aufweist, die Leute dort also freiwillig, sei es aus Einsicht sei es aus Berechnung, das erreichen, was wir mit dem Zwange nicht erreichen, so scheint mir Nordamerika in der Cultur weiter zu sein als wir, und zwar so viel weiter, als Freiheit von Zwang entfernt ist. — S. 23. »Auf keinen Fall darf das Mass der gewährten Bildung für verschiedene Volksclassen grösser oder geringer sein, und ebenso wenig soll in dieser Beziehung ein Unterschied zwischen Stadt und Land bestehen. — — Ich verlange eine in jeder Beziehung strenge Culturpolizei für die jungen Leutchen bis zu ihrer Volljährigkeit, eine namentlich auch in moralischer Beziehung strenge Aufsicht. Aber ich will mich gern dahin bescheiden, dass die Feststellung des Lehrzieles eigentlich Sache der Pädagogik ist.« — Ich armer Tropf habe geschrieben: »Das Was gehört dem Leben, das Wie der Schule.« — »Nicht genug Gewicht ist darauf zu legen (S. 25), dass der Volksschulunterricht auf dem Grundsatze der Rechtsgleichheit beruhe, dass hier auch die letzte Spur der Unterscheidung nach Volksclassen verschwinde, dass man von der Meinung abgehe, als ob den sogenannten Mittelclassen, wie leider auch die Falk'schen Regulative annehmen, ein besserer Unterricht zu Theil werden müsse als den Tagelöhnern und Handarbeitern auf dem Lande.« Natürlich müssen die Tagelöhner und Handarbeiter zur Bildung der Mittelclassen heraufgezogen werden, nicht diese zu jenen hinab. Wer dann noch die niedere Arbeit verrichten will? Wir importiren Kuli's oder Neger. Wenn die Kinder und Eltern nicht wollen, so werden sie gezwungen; die Polizei wird geholt, und hilft auch sie nicht, — nun so hat die Gesellschaft kein Interesse an ihrer Erhaltung. Die Pagua-Mütter fressen ihre eigenen Kinder auf, weil so, was sie bei der Geburt verloren, wieder in sie komme. Wie wäre es, wenn Mutter Gesellschaft wenigstens diese ihre Kinder frässe und sich stärkte? — »Die Schulreform ist anzuweisen auf die Erträgnisse einer progressiven Einkommensteuer, und zwar eventuell zunächst nur auf Steuerzuschläge bei den grösseren Einkommen.« (S. 26.)

Genug, genug! höre ich rufen von der einen, Vivat die Socialdemokratie! von der andern Seite.

»Ernst ist das Leben, heiter ist die — Redekunst.«

3. Nachtrag zur Besprechung der Schmeding'schen Schrift »Realschule und Gymnasium.«

In der Anzeige der Schmeding'schen Schrift Heft IV. S. 241 hatte ich zu des Verfassers Worten: »der Staat hat bis jetzt ausdrücklich gesagt, er könne z. B. für eine bessere Ausbildung der Lehrer der neueren Sprachen Nichts thun,« und zu seiner Berufung auf einen Vortrag des Herrn Director Kortegarn in Bonn bemerkt: »Mir erscheinen derartige ausdrückliche Erklärungen fast unmöglich.« Von Herrn Dr. Schmeding ist mir der Abdruck des Vortrags,*) den Herr Director Dr. Kortegarn am 12. April 1871 zu Elberfeld vor der ersten Versammlung von Lehrern der Reallehranstalten Rheinland's und Westfalen's gehalten hat, freundlichst zugeschickt worden. Ich entnehme demselben Folgendes (S. 328): »Neuphilologische Handbibliotheken, die um so nothwendiger sind, als fortwährend neue zum Theil dem Studenten unerschwinglich theuere Publicationen auf dem Gebiete der neueren Philologie erscheinen, existiren nicht anders als vielleicht durch die Liberalität eines menschenfreundlichen Docenten. Die Universitäten haben gut (?) fundirte altphilologische, historische, archäologische, mathematische, naturwissenschaftliche Seminarien, und diese werden noch stets vermehrt, worüber wir uns nur freuen können: als die Studirenden der neueren Philologie in Bonn voriges Jahr um Einrichtung eines Seminars für neuere Sprachen petitionirten, wurde ihnen der Bescheid, der Herr Minister erkenne das Bedürfniss an, habe aber kein Geld!«

Die Thatsache steht also fest. Wo Thaten reden, bedarf es der Worte nicht. Für den Minister, der ein Bedürfniss ausdrücklich anerkennt, aber kein Geld zur Befriedigung desselben hat, ein Wort der Vertheidigung zu sagen habe ich weder Pflicht noch Neigung. Aber die Ehre meines Staates zu wahren bin ich als Bürger berufen und verpflichtet, und so sage ich denn: Ein Minister ist nicht der Staat. Stand den Petenten nicht der Weg an das Abgeordnetenhaus offen? nicht der an den Finanzminister? Da der Handel und das Heer an einer ausgedehnten und gründlichen Kenntniss der neueren Sprachen ein nahe liegendes Interesse haben, warum gingen die Petenten nicht an den Handels- und an den Kriegs-Minister? Wenn an der Stelle, welche die rein wissenschaftlichen Interessen zu wahren und zu fördern berufen ist, keine Abhülfe war, warum wandten sie sich nicht dahin, wo der Nutzen der Wissenschaft vorzugsweise ins Auge gefasst wird? Die Geographie hat nirgends bessere Freunde und Förderer als im Heere und in der Handelswelt; die Freunde der neueren Sprachen kön-

*) Pädagog. Archiv. 1871. Nr. 5: »Vorschläge über eine bessere Vorbildung der Lehrer der neueren Sprachen für Realschulen.«

nen diese Freunde und Förderer ebenso gut haben. Eine Hand wäscht die andere. Ehe Humboldt seine Reise nach Amerika antrat, ging er nach Hamburg und lernte auf der Handels-Akademie die Weltsprachen. Und wenn Humboldt (Kosmos Bd. I. 1. Vorl.) darin nicht nur keine Erniedrigung der Wissenschaft sah, dass sie dem Leben dient, sondern in der lebendigen Wechselbeziehung zwischen Wissenschaft und Leben das Heil beider sah, wenn ein v. Roon (Vorrede zur Geographie) dasselbe ausspricht, so brauchen sich die Freunde der neueren Sprachen dieser Freundschaft und Bundesgenossenschaft wahrhaftig nicht zu schämen. Ich komme nächstens auf die Wissenschaft im Dienste des Lebens ausführlicher zurück.

Meine Meinung ist die, dass die Petition so bald wie möglich zu erneuern ist, und zwar nicht nur beim Unterrichts-Minister, sondern auch an den übrigen Stellen. Wenn alle diese ablehnend antworten und auch dann sich in Preussen kein Geld findet, darf man den Staat für den Mangel an Verständniss einer neuen Richtung in der Wissenschaft verantwortlich machen; einstweilen handelt es sich nur um einen einzelnen Minister.

Herr Director Kortegarn und Herr Dr. Schmeding würden allenthalben unzweifelhaft die lebhafteste Unterstützung finden, wenn sie die Agitation in Angriff nähmen. Man sollte auch in den ausserpreussischen Staaten Deutschland's nicht die Hände in den Schoss legen; namentlich werden die Sachsen bei ihrer Unterrichts-Verwaltung Bereitwilligkeit finden in Leipzig ein Seminar für neuere Sprachen zu gründen. Ich bemerke schliesslich, dass die »Akademie für moderne Philologie« in Berlin jetzt die milliardenhafte Staatsunterstützung von dreihundert Thalern erhält; ich habe das zwar nicht von dem Vorsitzenden derselben gehört, darf es aber für wahr halten, da es mir ein Lehrer der Akademie erzählt hat.

Berlin. Dr. H. Beck.

B. Anderweitige Schriften.

1. Fränkel's französische Schulgrammatik. Erster Theil: Formenlehre der französischen Sprache. Zweiter Theil: Die wichtigsten Regeln der französischen Syntax. (Trésor de règles).

2. Fränkel's Stufenleiter. Erste Uebungen zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Französische. Erster und zweiter Cursus: Zur Einübung der Formenlehre. Dritter und vierter Cursus: Zur Einübung der Syntax.

3. Fränkel's Anthologie aus französischen Prosaisten des achtzehnten und neunzehnten Jahrhunderts zum Ueber-

setzen aus dem Deutschen ins Französische. Erster und zweiter Cursus. — Alle drei Werke neu bearbeitet von Prof. Dr. M. Strack; Berlin, Verlag von K. J. Klemann.

4. Cours de Leçons. Methodisch geordnete Sammlung von Lesestücken aus der französischen Litteratur. Erster Cursus, erster und zweiter Abschnitt, für die mittleren Classen höherer Unterrichtsanstalten. Zweiter Cursus, erster und zweiter Abschnitt, für die oberen Classen höherer Unterrichtsanstalten, von S. Fränkel. Neu bearbeitet von Prof. Dr. M. Strack; Berlin, (Carl Heymann) J. Imme's Verlag.

In einer Zeit, wo von Tage zu Tage der Wunsch nach dem Ende der »Ploetz-Zeit« lauter wird, müssen wir mit Freuden ein Werk begrüssen, welches geeignet ist uns von den alten tyrannischen Quälgeistern zu befreien. Dass mit einer blossen Grammatik, wenn sie auch noch so tüchtig ist, das Uebel nicht gründlich beseitigt werden kann, leuchtet ein; es bedarf eines Werkes, welches methodisch geordnet den ganzen französischen Unterricht der höheren Schulen umfasst, eines Werkes, das in seiner Ausstattung allen Anforderungen der Jetztzeit genügt, und dessen Einführung durch einen billigen Preis recht leicht gemacht wird. Alle diese Bedingungen erfüllt der Complex von Büchern, der, in einer längeren Reihe von Jahren (seit 1862) in vielen von Professor Strack neu bearbeiteten Auflagen erschienen, jetzt vollständig vorliegt.

Der erste Theil der Grammatik bietet, nach den Redetheilen geordnet, in höchst klarer und übersichtlicher Fassung die Formenlehre, soweit eben ein Schüler sie zu wissen nöthig hat. Zur weiteren Einübung sind jedesmal, wo es erforderlich war, Beispiele hinzugefügt, deren Auswahl den feinen pädagogischen Takt der Herausgeber zeigt. Den vollständigen Uebungsstoff zu diesem Theile der Grammatik liefern der erste und zweite Cursus der Stufenleiter, und zwar der erste Cursus zur Einübung der regelmässigen Formenlehre, der zweite zur Einübung der unregelmässigen Verba. Um das Uebersetzen vollständiger Sätze zu ermöglichen, sind in gedrängter Kürze die wichtigsten Regeln über die Wortstellung vorausgeschickt. Die Vocabeln sind nach den Wortarten alphabetisch geordnet, jedesmal einem vollständigen Abschnitt vorangesetzt. In der Bezeichnung des Geschlechtes der Substantiva möchten wir eine Rückkehr zu der alten Weise wünschen; wir glauben, dass sich grössere Sicherheit erzielen lässt, wenn der Schüler zu jedem Substantiv das Geschlecht angegeben vor sich sieht, nicht bloss zu denen, deren Geschlecht von dem deutschen abweicht, desshalb insbesondere, weil ja die Uebereinstimmung meist eine rein zufällige ist. Als eine Vervollkommnung würden wir es auch begrüssen, wenn einer neuen Auflage ein vollständiges Vocabularium angehängt würde, schon, »weil nicht wohl darauf zu rechnen ist, dass jeder Lehrer jedwedes Stück in dieser Reihenfolge wird übersetzen lassen.«

Der zweite Theil der Grammatik, Trésor de règles, bietet eine für Schüler vollkommen ausreichende Syntax der französischen Sprache. Vor Allem ist eine kurze, praktische Fassung der Regeln angestrebt, welche dem Schüler die Einprägung des Gesammtbildes leicht macht und ihn nicht über Schaaren von Ausnahmen und speciellen Fällen die Hauptsache aus dem Auge verlieren lässt. Dass noch nicht überall das Vollkommene erreicht ist, liegt vielleicht daran, dass der Ueberarbeiter den ursprünglichen Stoff noch zu sehr geschont hat; es ist eben noch nicht Alles auf den heutigen Standpunct der Sprache und Wissenschaft erhoben. Indessen, was da auszusetzen und zu ändern ist, wird der einsichtsvolle Lehrer mit Leichtigkeit selbst besorgen, wo es ihm nöthig scheint. Ein paar Einzelheiten nur möchten wir besonders hervorheben:

Das NB. zu §. 9: »Ganz abweichend vom Deutschen ist die Regel, dass in zusammengesetzten Zeiten die Pronomina nie mit dem Participium verbunden werden, sondern stets bei dem Hülfszeitworte stehen z. B., je lui ai écrit; le lui avez-vous dit?« ist uns ziemlich unverständlich. (?) Es heisst doch: Ich schreibe ihm von B. aus einen Brief; ich habe ihm von B. aus einen Brief geschrieben; haben Sie ihm von B. aus einen Brief geschrieben? Die ganze Bemerkung will wohl nichts Anderes sagen als: In zusammengesetzten Zeiten treten die Pronomina vor das Hülfszeitwort.

Das dreizehnte Capitel, die Verneinungen, wird besonders einer Ueberarbeitung bedürfen. Die Fassung von §. 146, 1 ist in mehrfacher Beziehung nicht zu empfehlen. §. 146, 2, 3 und der zweite Theil von 8 müssen zusammengefasst werden, ebenso §. 146, 4 und 6 und §. 148, 5 (s. die Beispiele); die §§ 149 und 150 müssen mit Beachtung der Anmerkung zu §. 14 erweitert werden (pas, point, plus, personne etc.). Die Anmerkung hinter §. 151 bliebe wenigstens an dieser Stelle besser weg, um dem Schüler auch nicht die Möglichkeit zu geben das que in: Je n'ai que faire ici mit dem in: Je n'ai dit que ces mots zu verwechseln.

Die angehängten Tabellen: Verzeichniss der Zeitwörter, welche einen Infinitiv mit oder ohne Präposition regieren, und: Verzeichniss von Zeitwörtern, welche in der Rection vom Deutschen abweichen, oder deren Bedeutung von der Rection abhängig ist, sind gewiss sehr zweckentsprechend.

Zu diesem Trésor de règles liefern der dritte und vierte Cursus der Stufenleiter, welche den beiden ersten Cursen entsprechend eingerichtet sind, nur dass die Vocabeln nicht mehr nach den Wortarten geordnet sind, einen mannichfachen, sorgfältig ausgewählten Uebungsstoff, zur Einübung der einzelnen Regeln einzelne nicht zu lange Sätze, und erst am Schluss, zur Wiederholung des Ganzen, zusammenhangende Stücke. Mit diesen Uebungen würden wir also bis zur Unter-Secunda ausreichen;

eine Fortsetzung für Ober-Secunda und Prima erhalten wir sodann in den beiden Cursen der Anthologie, für deren Trefflichkeit schon der Umstand spricht, dass sie bereits in neunter, bezw. siebenter Auflage erschienen sind. Sie enthalten eine Reihe zusammenhangender Abschnitte, die, mit grosser Sorgfalt aus den Werken der besten französischen Stilisten dieses und des vorigen Jahrhunderts ausgewählt und in gutes Deutsch übersetzt, dem Schüler der obersten Classen eine seiner würdige und seinen Fleiss glänzend lohnende Aufgabe bieten. An der Hand des Lehrers, der es nicht versäumen wird sich die Originale zu verschaffen, wird er mit grosser Sicherheit in die Eigenthümlichkeiten des französischen Stiles eingeführt; gutes Deutsch in gutes Französisch übertragend, wird er einen doppelten Nutzen aus dieser Arbeit ziehen. Es ist allerdings die Möglichkeit nicht ausgeschlossen, dass ein fauler Schüler sich auch die Originale zum Abschreiben zu verschaffen sucht, — um ihm das etwas zu erschweren, würden wir wünschen, dass bei einer neuen Auflage auch im ersten Cursus die Angabe der Autoren unterbliebe — aber damit kann die Richtigkeit des befolgten Principes nicht umgestossen werden. Wir haben es sogar gern gesehen, dass das Original zum letzten Stücke des zweiten Cursus: Krönung Napoleon's I., sich in dem vierten Abschnitt des Cours de Leçons findet, damit dem Schüler die Vergleichung einmal recht leicht gemacht werde.

Endlich der Cours de Leçons bietet in vier Abschnitten Lesestücke, deren Stoff und Sprache dem jedesmaligen Classenstandpuncte angemessen sind. So enthält der erste Abschnitt ausser Fabeln, Parabeln, Sagen, Märchen und Erzählungen historische Bruchstücke aus dem Alterthume, der zweite neben Erzählungen und historischen Anekdoten Scenen aus dem Mittelalter, der dritte ausser Charakterschilderungen, Biographieen und Beschreibungen Facta aus der Neuzeit und der vierte neben Schilderungen und kurzen Abhandlungen Bruchstücke aus der französischen und der englischen Geschichte. Ein gemeinsames Vocabular enthält sämmtliche in den vier Abschnitten vorkommenden Wörter.

Aeusserlich erfüllt jedes der Bücher die Anforderungen, die man heutzutage an ein Schulbuch stellt: der Druck ist scharf und correct, nur ganz unbedeutende, sofort erkennbare Druckfehler haben wir hie und da entdeckt, wie z. B. ein n statt u, vov statt vor; das Papier ist bei den meisten ausgezeichnet und der Preis — beispielsweise kostet die Formenlehre 5 Gr., der Trésor de règles 8 Gr. — derartig, dass auch an den in pecuniärer Hinsicht ungünstigst gestellten Schulen die Einführung leicht werden muss.

So wünschen wir denn, dass sich dieser Bücher-Complex

bald an vielen Schulen Bahn breche und den französischen Unterricht recht fruchtbringend zu machen helfe.

Gera. Dr. Augustiny.

5. Aufgaben zu französichen Stilübungen für höhere Unterrichtsanstalten in vier Stufen von Fr. L. Noiré. Zweiter Theil, für die oberen Classen. 2. vermehrte Auflage. Mainz bei von Zabern 1873, V. u. 168.

Wenn der Verfasser die Erwartungen erfüllt, welche seine schwungvoll geschriebene Vorrede erweckt, so wollen wir den Lehrern und den Schülern zu dem Geschenke Glück wünschen, das er ihnen mit seinem Buche bietet. Indess leugnen will ich nicht, dass mich diese Vorrede bedenklich stimmt. Sie scheint mir zu viel zu verlangen. Denn nicht nur soll der deutsche Gedanke verständlich wiedergegeben werden, sondern es soll dies »mit möglichster Berücksichtigung der den letzteren allezeit wie ein Zauber umfliessenden poetischen Färbung« geschehen. Und damit der Lehrer über diese Forderung nicht etwa hinwegschlüpfe, tadelt der Verf. in einer Anmerkung die Uebersetzung der Schlussworte der Braut von Messina durch Ad. Regnier »la faute est le plus grand des maux« als eine »Duft und Poesie zerstörende, nicht einmal wörtlich wiedergebende, wässerige Auflösung«, die als solche »selbst der einigermassen begabte Gymnasialschüler sofort herausfühlen müsse.« Ad. Regnier soll auch ein recht begabter Gymnasialschüler — bereits gewesen sein. Und wie würde Herr Noiré besser übersetzen? wo ist das französische Wort für »Schuld«? Suchen wir weiter, was er an Uebungen dem Schüler bietet oder zumuthet: »Von der einfach-historischen Darstellung zur blühend lebendigen Diction Schiller'scher Erzählung und zum pragmatisch-doctrinären Stil Guizot's, in welchem das Thatsächliche sich zur Idee zu sublimiren scheint von der gefälligen litterar-ästhetischen Besprechung poetischer Meisterwerke bis zum grossartig streng-wissenschaftlichen Tone Lessing's führt der Stoff den Schüler in allmälichem Uebergang vom Leichteren bis zu den schwersten Aufgaben.« Ich sagte, dass mich die Vorrede bedenklich stimmte, weil sie zu viel zu verlangen scheint, und weil ich an der Kennerschaft dessen, der zu viel verlangt, eigentlich zweifeln möchte. Doch wir wollen zusehen. Mit der idealen Auffassung der Vorrede stimme ich im Allgemeinen überein.

Ueber so Vieles ist man auf dem Gebiete der N. Sprachen nicht einig (oder hat auch mitunter noch gar nicht darüber gestritten), dessen vorgängige Erledigung dem Ref. so ausserordentlich wichtig erscheint. Sollen die Uebungsstücke deutschen oder französischen Originalen entnommen sein? Mit Recht sagt der Verf., dass, wenn es sich darum handelt den modernen Sprachunterricht auf die Höhe einer wahrhaft geistbildenden Disciplin zu erheben, gerade die französischen Stilübungen berufen sind

einen wesentlichen Antheil dieser Aufgabe mit zu übernehmen. Und mit Recht fügt er weiter hinzu, »dass bei den französischen Uebungen ein Ringen des an deutsche Denkformen gewohnten Geistes mit dem oft widersprechenden, stets an streng logische Regelmässigkeit gebundenen französischen Sprachgeiste unerlässlich sei.« Wenigstens lege ich das dahin aus, dass Herr Noiré, der etwa ein Viertel original deutscher Stücke bietet, der Ansicht ist, dass dieses Ringen in Wahrheit nur an solchen Stücken geübt werden könne. Legt man französische Originale zu Grunde, so kann das zu den schwersten Uebelständen führen. Zunächst bleibt das je ne sais quoi an allen solchen Uebertragungen vollkommen erkennbar als fremd. Deutsch Gedachtes (und der Schüler denkt Alles zuerst deutsch) in französische Form zu bringen ist doch logisch nur dann möglich, wenn man deutsch Gedachtes vor sich liegen hat. Hier aber liegt französisch Gedachtes in einer häufig auch nur äusserlich deutschen Form vor. Doch es mag sein, der Schüler wird immer noch eine sehr nützliche Uebung darin finden, dass er die ganz reine französische Form wieder auffindet, dass er sich gewöhnt rasch die nöthigen Vocabeln zusammenzubringen und die grammatischen Regeln anzuwenden, was besonders bei schneller mündlicher Uebersetzung solcher Stücke, die nicht unterlassen werden darf, der Fall sein würde. Wenn nun aber auch der »Duft« des Ganzen so französisch bleibt, dass es keinem Fachmanne schwer werden wird solche Stücke als übersetzt sofort herauszuerkennen — an den unscheinbaren, aber zahlreichen »Dieses« z. B., die wir im D. nicht so verwerthen —, so ist um so grössere, ja die peinlichste Sorgfalt auf die Uebersetzung im Einzelnen zu verwenden. Denn, nach meiner Ansicht wenigstens, sollen alle formalen Uebungen vermittelst fremder Sprachen, welche berechtigten Zwecke sie auch sonst haben, zuletzt doch auch der reinen und bewussten Handhabung der Muttersprache zu Gute kommen; keine Gefahr aber liegt näher als die vollständige Verwälschung derselben durch unsorgfältige Uebersetzungen dieser Art. Das traduttori traditori ist in mehr als einem Sinne wahr. Brandstäter's Arbeiten weisen doch gewiss auf traurige Zustände hin. Auf das sorgfältigste also oder ernster auf das gewissenhafteste ist Alles zu vermeiden, was dazu beitragen könnte die Grenzen zwischen beiden Sprachen zu verwischen, eine Aufgabe, die redliche Arbeit fordert. Referent duldet in den Aufsätzen seiner Schülerinnen kein irgend entbehrliches Fremdwort, obwohl er seiner Zeit ein leidlicher Gallomane war, oder weil er, wie von Geburt an, auch jetzt noch — Potsdamer ist. Wer französische Originale so behandelt, wird sich auch nicht den sonst kaum zu ersparenden Vorwurf der Bequemlichkeit zuziehen.

Wir knüpfen nun weitere Bemerkungen an das Einzelne an. S. 7 ist »das Voranschreiten« (unten) mit progrès gegeben. Und hieran schliessen wir gleich die zweite und letzte unserer

allgemeinen Bemerkungen. Französische Stilübungen scheinen eine französische Stilistik vorauszusetzen. Eine solche aber ist mir unbekannt. Wo ist auf dem Gebiete des Französischen Nägelsbach's Buch, wo sind Seyffert's Arbeiten? Bis die neueren Sprachen dergleichen Vorarbeiten und Hülfsmittel aufzuweisen haben, müssen sie mit ihren Ansprüchen die classischen Sprachen im Unterrichte zu ersetzen in bescheidener Zurückhaltung bleiben. Selbsterkenntniss und Selbstthätigkeit, die Gott sei Dank täglich wachsen, sind auch hier zunächst nöthig. Wenn der Schüler aus Grammatiken, an denen die Koryphäen der Wissenschaft nur wenig Antheil haben, eigentlich doch ziemlich nothdürftig das grammatische Gerippe — oft sehr prometheische Knochen — kennen gelernt hat, hat er damit Alles gelernt? Oder sollte es nicht vielmehr folgerecht sein, dass man ihm theoretisch und übersichtlich eine Mittheilung über die wichtigsten sonstigen Unterschiede des Deutschen und Französischen, und wie er dieselben weiter aufzufinden, zu bewältigen und umzusetzen hat, biete? Wo sind die betreffenden Bücher? Oder glaubt man, dass sie nicht nöthig sind? Herr Bertram in seiner Recension von Benecke's (nun auch in zehn Anstalten eingeführter) Grammatik ist nicht dieser Ansicht.

Bleiben wir einen Augenblick bei dem Worte »das Voranschreiten« stehen. In seiner Grammatik II. Vorrede S. 3 sagt Benecke: »Bei Abfassung meiner Grammatik habe ich stets den Grundsatz verfolgt das mit der deutschen Art des Ausdruckes Uebereinstimmende nur anzudeuten, dagegen das Abweichende in genauer Vergleichung mit dem Deutschen eingehend darzustellen.« Ich finde aber S. 233 unter der Lehre vom Infinitiv kein Wort, welches auf die Möglichkeit der Substantivirung des deutschen Infinitivs und auf die Einrichtung des Französischen in dieser Beziehung hinwiese. Ebenso wenig bei Brunnemann (dessen Buch ich nächstens hier eingehend besprechen werde), obwohl er in der »Mechanischen Eintheilung nach den Wortarten,« womit er den armen Plötzianern zu Hülfe kommt, angiebt: »Infinitiv als Substantiv §. 254—57. 300.« Das würde in der Stilistik in dem Capitel »Fundstätte der Substantiva« (Nägelsbach) seine Stelle finden. Es würde dem Schüler unnützes Nachschlagen ersparen, welches er ausserdem hundert Mal vollziehen kann, ohne auf das Princip der Sache zu kommen.

Ebenso und noch schlimmer ist es mit zusammengesetzten Wörtern, bei denen auch das beste Wörterbuch — ich citire nur Peschier — den Suchenden sehr oft im Stich lassen wird. So steht S. 14 »Abhängigkeitsverhältniss« und dépendance. Ohne theoretische Auseinandersetzung wird der Schüler — und wäre es auch ein so begabter Gymnasialschüler wie Ad. Regnier — immer wieder zum Wörterbuche greifen und wird sich begnügen für den Augenblick Rath geschafft zu haben. — Ebendahin gehören

weiter Verba, wie »vorschweben« ibid. »Hannibal schwebte eine doppelte Absicht vor«; bei Peschier würde der Schüler keine passende Bedeutung finden, unten steht Nichts, während dort »Eingeborene« und »gründen« übersetzt wird. Wenn Hannibal viel Geld mit sich nahm, »um es unter sie fliessen zu lassen« (unter die Barbaren — répandre) so ist das kein Deutsch. Ebenso wenig »er sah sich genöthigt ihre Dörfer einzunehmen« (forcer). Und, nebenbei! die Behauptung S. 15, dass die iberischen Volksstämme sich mit den Afrikanern verständigen konnten, ist eine sehr starke Beule auf die Stirn der Ethnographie, sei es, dass die semitischen Carthager gemeint seien, seien es die Libyer — trotz de Belloguet, von dem der Verf. jenes Stückes ebenso wenig wie Herr Noiré etwas weiss, so behaupte ich wenigstens. Der Verf., der auch sonst von Iberen und Italiern spricht, übersetzt S. 82 »gallische Barden«, während bei Démogeot, aus dem das Stück ist, gallois (walisisch) steht! Dergleichen dürfte in einem Buche nicht vorkommen, welchem das nachsichtige Publicum zu einer zweiten Auflage verholfen hat. S. 43 heisst es von Carl dem Grossen ganz undeutsch »seine Eroberungen haben neue Verbindungen eingegangen« entrer dans des combinaisons, S. 52 »Gent und Brügge von Freiheit und Ueberfluss schwindelnd« enivré. Mit dem Stücke aus Schiller's »Dreissigjähriger Krieg« S. 55 hat der Verf. eine Reihe Veränderungen vorgenommen, da mir die Abweichungen nicht wie solche verschiedener Ausgaben vorkommen. Schiller schreibt: »und die rächende Nemesis wollte, dass der Undankbare unter den Streichen des Undankes erliegen sollte.« H. N. setzt hier statt »Undankes« »Schicksals«! ohne zu bedenken, dass Nemesis vorangegangen ist, und dass er die Antithese zerstört. Auf derselben Seite noch fünf kleinere Aenderungen. S. 56 soll »verwundete« Seele ganz falsch mit oppressée gegeben werden. S. 60 gebührt sich (bei dieser und tausend andern Stellen) zu »verschwimmend« confus ein stilistischer Hinweis auf die eigenthümliche Nüchternheit und Armuth der französischen Sprache in Bezug auf Metaphorik, die auf der andern Seite freilich ihre welthistorischen Vorzüge vermitteln. S. 62 »die Fregatte entfernte sich mit aller Schnelligkeit ihrer Segel« halte ich nicht für den d. Terminus, ebenso erscheint S. 63 fast komisch »man restaurirte das Steuerruder und lief zu den Pumpen.« Ich muss darauf aufmerksam machen, dass der Verf. die Marotte hat seine untergesetzten Vocabeln häufig abgekürzt zu geben; möglicherweise hat er eine besondere pädagogische Feinheit damit beabsichtigt, vorläufig streift es bisweilen an die Charade. S. 54 steht zu »schwankende Gesetze« unten inc., S. 152 »der Gegenstand — verworren in einander fliessend« les parties se f. les unes dans les autres S. 151 »dass der Kampf ein gleicher sei« les ch. s. ég.; ib. »Grundschwäche« faib. rad., S. 77 »ganz vollzogen« acc. Und dabei dann auch noch Ungenauigkeiten: S. 63, 1 »schwer beschä-

digt« prof. atteint, S. 77 »arg mitgenommen» ausgedruckt profondément atteint. S. 69 finden wir eine »probehaltige Ergebenheit« à toute épreuve. S. 70 steht, nach meinem Gefühl, undeutsch: »Die Entdeckung Tahiti's, welche lange Zeit dem Spanier Quiros (?) zugeschrieben wurde, scheint nicht über die Besichtigung (reconnaissance!) des englischen Cap. Wallis 1767 hinauszugehen« remonter au delà. S. 77 nennt Herr Noiré den Vater Mirabeau's — den Ami de l'homme — einen »phantastischen Geist« fantasque. geschichtlich und sprachlich gleich ungenau; ib. sind die Etats-généraux zu »Generalstaaten!« geworden — es sind jene unsterblichen Reichsstände gemeint, an die Klopstock die gewaltigste seiner Oden gerichtet hat. S. 81 würde der Schüler »Vorbereitungszeit« im Peschier vergebens suchen; Démogeot, dem das Stück gehört, bietet noviciat, unten steht Nichts, wohl aber auf derselben Seite »mündlich« oralement. Ich breche hier mit den einzelnen Bemerkungen ab und erkläre mich bereit die übrigen dem Verf. privatim mitzutheilen. Denn ich verwerfe sein Buch nicht. Der Verf., dem man einen idealen Zug nicht absprechen kann, hat doch auch nicht ohne Sorgfalt und nicht ohne Einsicht in die Aufgabe eines solchen Buches gearbeitet, auch hat er es gerade mit dem Einzelnen des Ausdruckes entschieden ernst genommen. Noch bedarf es einiger auch nicht freundlicher Worte über das S. 157 angehängte Verzeichniss von Themen. Ich finde es naiv, dass der Verf. unter I. leichtere für Anfänger un soir d'été à la campagne! — sur la nécessité de l'étude des langues modernes! — le sommeil et la mort! angiebt und unter II. historische und geschichtsphilosophische: Solon et Crésus — Thémistocle — Alexandre le Grand — Hannibal, mit dem affectirten H, offenbar doch als schwerere. Unter IV. gemischte schwierigere Aufgaben steht 8) des causes de la révolution française mit dem Zusatze en 1789, während schon unter II. 9) les suites de la révolution française (tout court!) steht. Unter der Bedingung, dass der Verf. sein Buch mit der scrupulösesten Gewissenhaftigkeit im Einzelnen durcharbeitet (heraus mit dem hässlichen und falschen attouchement S. 82, 9 — contact, Démogeot), wünschen wir ihm aufrichtig eine dritte Auflage. Man sage, was man will, Ploetz Uebungen zur Syntax 3te Aufl. sind in jeder Beziehung eine Musterarbeit. (Ein ethnographisches Versehen ist auch darin, die Albanesen und Slaven betreffend, in dem hübschen Aufsatze über die Neugriechen.) Hier wird Benecke, der etwas Aehnliches vorbereitet, seinerseits einen schweren Stand haben. Einige Puncte, besonders den Stoff solcher Uebungsbücher betreffend, wollen wir bei Besprechung des Buches von Dr. Wüllenweber erörtern.

Berlin. Dr. C. Goldbeck.

6. A. Christmas Carol in Prose &c. by Charles Dickens. Für den Schulgebrauch erklärt von Dr. L. Riechelmann, Director des Kaiserlichen Collegiums zu Thann im Elsass. Zweite Auflage. Leipzig, B. G. Teubner, 1873.

I. Herrn Riechelmann's Bearbeitung des »Christmas Carol« zeichnete sich schon in der ersten Auflage durch Zweckmässigkeit der Einrichtung, Sorgfalt der Arbeit, durch richtigen Takt und verständiges Mass der zum Texte gegebenen Anmerkungen aus; der Verf. zeigte, dass er den Gegenstand durchaus beherrschte und zugleich als erfahrener Schulmann das richtige Gefühl für das Bedürfniss des Schülers hatte. Die zweite Auflage ist durch eine deutsch geschriebene kurze Biographie des Schriftstellers sowie durch Zufügung zahlreicher sprachlicher und sachlicher Noten vermehrt und durch Berichtigung oder präcisere Fassung anderer gebessert. Die Anzahl der in englischer Sprache abgefassten Anmerkungen ist beschränkt worden; vielleicht wäre es gut sie alle deutsch zu machen: einmal entsteht durch den Wechsel der Sprachen eine Ungleichheit, für die eigentlich kein Grund abzusehen ist, und dann bieten die Anmerkungen oft Schwierigkeiten, die für sich wieder der Erklärung bedürfen, wie z. B. die unten erwähnte zu 54, 29. Die aus George Crabb's English Synonyms geflossenen Bemerkungen sind zwar meist von Hrn. R. für den Zweck besonders bearbeitet; gerade aber logische Distinctionen, auf die es doch bei Feststellung von Synonymen in der Regel ankommt, werden dem Schüler besondere Schwierigkeiten machen, wovon man sich leicht überzeugt, wenn man versucht die betreffenden Noten deutsch zu fassen. Wenn es z. B. S. 68 Anm. 16 zur Erklärung von satisfactory heisst: »satisfaction is a partial and turbulent state of the feelings which awakens rather than deadens desire,« so wird das schwerlich klar werden; (Webster erklärt »contentment in possession and enjoyment; repose of mind from compliance with what it demands«); ebenso 31, 3. Anmerk. »vestige is a species of mark or trace caused by the feet of men, or ... by the works of active industry, as in this place of houses. Die Bemerkungen über Aussprache beschränken sich auf einzelne wichtige Puncte, in denen Ungeübte leicht straucheln; doch könnte noch hier und da eine kleine Hülfe mehr nicht schaden z. B. 2,9 zu assign 22,24 zu indicting; 67,3 zu bow (beim Schiff, zum Unterschied von bowsprit, bow Bogen und bow Verbeugung), 50,16 zu mistletoe; über o und u in 54 shoveling und union. Dann namentlich über Eigennamen: Crusoe, Valentine, Orson, Ali Baba und dergl. — Die Aussprachbezeichnung ist noch mangelhaft; z. B. wird 13,26 to lōwer und to lŏwer keine deutliche Vorstellung von den Lauten geben. Dass menagerie 72,26 den Accent auf der ersten Sylbe habe, kann nicht im Ernst gemeint sein.

Die spärlich gegebenen Verdeutschungen sind meist treffend; zu 60,1 »their turn came to be helped« wäre vielleicht »vorlegen«

die beste Bedeutung; auf diese Stelle wäre bei 82,22 »we knew that we were helping ourselves« zu verweisen, statt des wenig verständlichen »nicht helping each other«; 61,3 »I am off a thing«, nicht »ich bin über eine Sache hinaus«, sondern »ich bin von ihr los«. 71,16 »it wasn't fair« (im Spiel); bei uns sagt man »das gilt nicht«. 80,12 »straggling streets«, nicht »Strassen, die sich vereinzelt durch ein Labyrinth von Häusern hinziehen« (was ja keinen Sinn giebt), sondern Strassen mit vereinzelt stehenden Häusern. 4,20 »to edge his way along the crowded paths of life«, nicht »wie mit einer scharfen Schneide sich den Weg bahnen«, sondern »sich seitwärts entlang drücken« (Webst. edge, v. i. to move sideways; to move gradually; as, *edge* along this way.)

Die grammatischen Bemerkungen sind präcis und klar gehalten und zweckmässig angebracht. Wenige könnten überflüssig scheinen, wie zu 75,20 »he looked about him, nicht about himself« oder zu 4,15 »(the dogs) would tug their owners up courts, vgl. she will sit for hours« — ein Punct, der wohl in jeder Grammatik erklärt ist; dagegen wäre bei 9,13 »Marley has been dead these seven years; wir setzen das Praesens«, wenn es einmal erwähnt wird, eine Begründung nöthig. — 46,2 »I should have dearly liked to have touched her lips«, dass die Beziehung auf die Vergangenheit das Perfect erfordert, lässt sich nicht behaupten, denn es könnte auch 'to touch' stehen; nur der Sinn ist ein andrer. — 53,27 »the gold and silver fish — eine von den Grammatikern getadelte Zusammenziehung von gold fish and silver fish. Es ist nicht etwa bloss der sogenannte Goldfisch gemeint.« Gerade der ist gemeint. Weil der eine einen Gold-, der andre einen Silberglanz zeigt, nennt sie das Volk »gold and silver fish«; so im Cricket on the Hearth (S. 15, T.) »why, he's gasping like a gold and silver fish«. — 56,34 »he had but fifteen „Bob" a-week — der bestimmte Artikel ist weniger gebräuchlich« — gar nicht bei distributiven Bestimmungen. — 58,7 »sit ye down before the fire — gewöhnlich ist die Verbindung des Imperativs mit dem Pronomen der 2. P. nur gestattet, um die Person hervorzuheben.« Hr. R. versteht also »sitz Du nieder«; ye ist aber Accusativ; vgl. Shakesp. Henr. IV., 3,1: sit thee by our side. — id. II. Henr. IV., 3,1: would shut the book, and sit him down, and die. Mätzner II. 1, S. 65; Beispiele im Supplement-Lex. v. Hoppe. — 65,20 »it would have done so but for the frost that held it prisoner = but it could not do so for . . .«; aber but ist ja darin nicht Conjunction; but for ist = if it had not been for; so auch 76,9 »But for this it would have been difficult — worin das ursprünglich causale for einen concessiven Charakter erhält« — but for this heisst doch »wär's nicht darum gewesen, so hätte es Schwierigkeit gemacht.« So sagt Hr. R. zu 74,19 »it might be a claw, for the flesh there is upon it« — »das Fleisch verdeckt nur die Krallen«; vielmehr: »so weit man nach dem Fleisch

auf dem Fusse schliessen konnte, war es eher die Tatze eines Thieres.«

In der an sich richtigen Ansicht, dass »die Feinheiten der Sprache sich nicht durch die Schrift fixiren lassen; sie müssen gefühlt werden, ehe sie mitgetheilt werden können« u. s. w. (Vorrede) scheint Hr. R. etwas zu weit zu gehen. Wenigstens könnte an einzelnen Stellen der Witz in deutlicheres Licht gestellt werden; z. B. 4,8 »(snow, hail and sleet) often „came down" handsomely, and Scrooge never did«; das Wortspiel wird durch »sich herablassen« nicht klar; »to come down« ist ein Slang-Ausdruck für »baar bezahlen«, wie Lucas richtig giebt. (Der Ausdruck ist schon alt; vgl. Gay's Beggar's Op. III. 1: did he tip handsomely? how much did he come down with?) — 100,13: »he had no further intercourse with Spirits, but lived upon the Total Abstinence Principle« — der Scherz beruht auf der Doppelbedeutung von »Spirits, geistige Getränke und Geister.«

Irrthümer in Sacherklärungen finden sich 1,6: »The register of his burial was signed by the clergyman, the clerk . . . . . = Parish clerk . . . der (gleich dem churchwarden, Küster . . .) unter geistlicher Aufsicht steht.« Diese Bemerkung, obgleich zum Theil aus Fischel (die Verfassung England's) S. 313 geflossen, ist falsch. Fischel verwechselt den Parish clerk mit dem Vestry clerk; nur letzterer hat mit Führung der Kirchenbücher zu thun; er ist in der Regel ein Rechtskundiger (s. im Supplement-Lex. bei den Wörtern die Belege). *Churchwardens* sind aber nichts weniger als Küster. Sie sind jährlich gewählte Kirchenvorstände, die für Instandhaltung der Kirche, Verwaltung des Kirchenguts, Controle der Kirchenbücher, Erhebung der Kirchensteuer u. s. w. sorgen und zum Theil sogar Corporationsrechte haben (Fischel S. 310 folg.). — 2,8 administrator bei einem Testament ist nicht »Agent«, sondern Jemand, der bei Intestaterbschaften dieselben Pflichten übt wie sonst ein durch Testament eingesetzter executor; und assign ist nicht dasselbe wie assignee (s. im Supplement-Lex. unter administer, admor, und assign. — Die Verbindung der Wörter *executor, administrator and assign* ist stehend und formelhaft für diejenigen, die im Namen eines Andern einen Rechtsanspruch erheben können). 4,16: »*courts* sind von allen Seiten mit Häusern bebaute Hofräume.« Vielmehr sind solche »courts« wirkliche Strassentheile (nur keine thoroughfares), die nur auf einer Seite sich in eine Strasse öffnen, sonst aber von Häusern umgeben sind. Wir in Berlin haben einige solche, z. B. im grossen und kleinen Jüdenhof. — 9,4 »the present hospital (of Bedlam) receives the criminal lunatics« — 1845 waren unter 322 Patienten 11 'criminals' (s. Murray, London as it is). — 14,17 »Der Mayor ist weiter Nichts als Vorsitzender des Council« — er ist aber unter Andrem auch Friedensrichter, wie aus 12,6 erhellt: »he had fined the little tailor five shillings . . . for being drunk and bloodthirsty in

the streets.« — 36,10: »Das Familienzimmer, sitting-room . . . liegt in der Regel 1 Treppe hoch« — zum sitting-room macht man, welches Zimmer man will; es ist nur nach dem Zweck benannt, wie im Supplement-Lex. nachgewiesen ist. — 54,29 »Chapels are called the places of worship belonging to the dissenters . . . or religious communities besides the Established(or High) Church of England.« Auch in einem *Chapel* kann nach dem Ritus der Englischen Kirche Gottesdienst gehalten werden; die Königin z. B. kann in ihrem Palast nur ein Chapel haben; so ist die Kirche im Middle Temple ein Chapel; die zu den Colleges der Universitäten gehörigen Gotteshäuser sind Chapels; das Unterscheidende ist, dass zum 'Church' eine Gemeinde (parish) gehört. *High Church* ferner ist nicht Name der anglikanischen Kirche; High Church, Low Church, Broad Church sind Parteien in derselben. — 57,13 »the fashionable Parks — namentlich the Rotten Row . . .« — *Rotten Row* ist kein Park, sondern ein Fahrweg im Hyde Park; zu den *fashionable Parks* gehören Kensington Gardens, Regent's Park, the Green Park etc. ebenso gut; die Slang-Ausdrücke »Sammelplatz der Swells und der Snobs« sind seltsam und leiten irre. — 61,17 »tumblers — Gläser die taumeln können, ohne umzufallen« — vielmehr Gläser, die umfielen, wenn man sie hinsetzte, gemacht, damit jeder sie ganz austränke.

Von sprachlichen Bemerkungen sind zu bemängeln 2,12: »this is the very man — nämlich«; *'the very man'* heisst »der rechte Mann«; »der nämliche Mann« heisst *'the very same man.'* — 3,11 »he was a tight-fisted hand at the grindstone« nicht »Mühlstein«, sondern Schleifstein, wie die Beispiele im Suppl.-Lex. beweisen (Dickens, Our Mutual Friend, IV, S. 229: »the grindstone did undoubtedly appear to have been whirling at his own nose rather than B.'s, but B.'s nose was now to be sharpened fine.«) — 6,16: »Out upon merry Christmas, cf. out with it«, vielmehr Ellipse für *'I spit out upon . . .'* — 8,6: »He went the whole length of the expression« und »he would see him in that extremity first — der Gedankenstrich (he would see him —) vertritt die Stelle von hanged, welches Scrooge durch eine entsprechende Pantomime wiedergiebt.« Gewiss nicht; dem widerspricht ja »he went the whole length«, welches also nicht heisst: »er sprach den Satz so weit«, sondern »er sprach ihn ganz aus«, d. h. mit dem damned oder hanged. — 11,10 Scrooge was . . . . in a . . . . facetious temper — »zum Spass aufgelegt,« das Wort aber hat jetzt fast ausschliesslich den Sinn von »ignoble buffoonery« (s. d. S.-L.). — 31,18 »Scrooge muttered, with an unusual catching in his throat . . . Eindruck, Erregung«; aber *catching* heisst ein Stocken der Stimme, häufiger des Athems (s. d. Suppl.-Lex.) 42,30 (showed) where the shadow of the growing tree would fall »der Baum der Habgier wird einen zu starken Schatten werfen«, und »sein Herz wird in dem Mangel an Licht verkümmern«.

Davon steht Nichts da, »der Schatten des wachsenden Baumes« ist nur ein Bild für die Entwicklung der Leidenschaft, die »jetzt Wurzel gefasst hat.« — 49,3: »gentlemen of the free and easy sort . . . being usually equal to the time of day« nicht = indifferent to . . ., sondern = *up to the time of day, knowing what o'clock it is;* equal = up to, wie man sagt *'up to* a thing (move) or two'; mit slangartigem Anstrich. Zu free and easy konnte erwähnt werden, dass *to free* und *to ease* Cant-Ausdrücke für *to rob* und *to steal* sind. — 54,14: »to make the coldest lookers-on feel faint and subsequently bilious' erklärt »they are seduced to buy something, and afterwards grow angry at not having been able to resist the temptation.« — Dabei ist *faint* ganz übersehen; und *bilious* ist das Gefühl starker Magenverstimmung mit Uebelkeit, Sodbrennen u. dgl. (Belegstellen s. im Suppl.-Lex.): die candirten Früchte sind so schwer und süss, dass selbst kühlen Betrachtern vom blossen Ansehen schwach im Magen wird. — 57,22: »What has ever got your precious father then — *father* ist Object, daher *to get* so viel wie abhalten«; vielmehr *what* ist Object; *get* ist mit dem gewöhnlichen Vulgarismus bedeutungslos wie »I have got such a headache;« der vulgäre Gebrauch des *what ever* als Fragewort wäre noch anzumerken. — 59,3: »somehow he gets thoughtful sitting by himself so much«; *somehow* ist nicht »Flickwort ohne weiteren Sinn«; sondern giebt auf unbestimmte Art Grund und Weise an, wo der gemeine Mann bei uns etwa sagt »ich weiss nicht; aber« u. s. w. — 72,22: »rather a disagreeable animal« drückt nicht einen geringen Grad aus, vielmehr einen ziemlich beträchtlichen. — 78,9: »I must be fed« ist an sich wohl nicht vulgär, sondern komisch »ich muss Verpflegung haben.« — 78,17: »bye, bye« ist nicht einfach = *good bye,* sondern wird tändelnd, spielend, wie zu Kindern, gesagt; zu den Beispielen im Suppl.-Lex. ist noch Sheridan, Sch. for Sc. a. III. sc. 1 (Ende) zuzufügen. — 79,3 müssen *Old Davy, Old Harry, Old Sam* als Eigennamen ohne Artikel stehen. — 80,10: »Feldwege, die allmählich angebaut wurden«, scheint mehr auf *lane* als auf *alley* zu passen. — 85,26: »Avarice, hard-dealing, griping cares . . . have brought him to a rich end, truly — rich, reichlich . . . wohl verdient« — *rich* ist ironisch gesagt, reich (an Glück), weil Scrooge's ganzes Streben auf Reichthum gegangen ist. — 87,35: »And He took a child, and set him in the midst of them«, nicht veraltet für *himself*, sondern »*him*« bedeutet das Kind, wie die ungenau citirte Stelle (Matth. XVIII, 2) zeigt. — 88,32: »He looked at the work upon the table« und »They would be done long before Sunday, he said — *work* ist der Collectivname für die einzelnen Arbeiten« — vielmehr ist *be done* gleich *have done*, fertig sein, wofür Beispiele im Suppl.-Lex. unter *do* zu Ende; z. B. let me begin with what I hate most to remember, and so be the sooner done with it. — 91,26: »the growth of vegetation's death« kann

nicht »sprung up from the corpses«, sondern kann nur die gestorbenen und vermoderten Pflanzen (vegetation) bedeuten. — 92,36: »I will not shut out the lessons that they teach — shut out — leave, forget«; unmöglich; wörtlich »ausschliessen«; wir sagen dafür »mich verschliessen gegen.« — 93,10: »the Time before him was his own to make amends in = to repent, to mend one's manners« — vielmehr »Ersatz zu leisten (für das, was er gesündigt hatte).« — 95,8: »Pope than whom few men had more vanity« ist kein Fehler, vor dem man sich zu hüten hat, sondern ganz regelmässig; der Accusativ ist aus der präpositionalen Kraft des *than* zu erklären. — 98,19: »It's a mercy he didn't shake his arm off« — nicht »es war ein Wunder«, sondern »eine Gnade«, d. h. eine gnädige Fügung; wie man auch sagt »it's a providence« eine Fügung der Vorsehung. — 54,28 zu *steeple*: »*spire*, spitz, schlank; *tower* rund, dick; steeple bes. Glockenthurm.« Die meisten *steeples* haben unten ein *tower* (einen grad aufgemauerten Unterbau) und darüber ein *spire* (eine Spitze). — 70,12: »who could growl away in the bass like a good one, and never swell the veins« . . dazu nicht zu ergänzen »who never did«, sondern »to growl and never swell«, heisst »brummen, ohne dass die Adern anschwellen«, *swell* hängt direct von *could* ab. — »To haunt (Pref. 5) always used in a bad sense« — to haunt wird für »Umgehen« von Geistern regelmässig gesagt. Es fragt sich, ob dies ein »bad sense« ist.

Um dem von Hrn. R. in der Vorrede ausgesprochenen Wunsche nachzukommen, mag noch auf Einiges hingewiesen werden, was von ihm übersehen ist. Die Worte 2,2 »the wisdom of our ancestors is in the simile« deuten an, dass der Vergleich »as dead as a door-nail« aus Shakesp. Henry VI., II., 4 stammt; und die Worte 54,26 »their own (hearts) worn outside . . . for Christmas daws to peck at« beziehen sich auf Iago's (Sh. Oth. I., 1.) »I will wear my heart upon my sleeve: For daws to peck at.« — 75,8 könnte auf die Bedeutung der beiden Unholde näher eingegangen und Dickens' unermüdlicher Bemühungen im Dienste der Armen nach John Forster Erwähnung gethan werden. Die Worte ib. »admit it for your factious purposes« etc. richten sich speciell gegen die hochkirchliche Geistlichkeit, welche der Regierung bei Einrichtung confessionsloser Volksschulen die grössten Schwierigkeiten bereitete. — Zu *astonish* 3, 4 wäre auf das Slangartige »to astonish the natives« hinzuweisen; bei *shrewdly* ib. 18 auf Shak. Haml. 1, 4: the air bites shrewdly. Dies sowie 4, 4 *pelting rain*, S. 13 *to live in chambers*, S. 16 *sitting-room*, S. 34 *Valentine und Orson*, S. 35 *the jolly holidays*, S. 36 *best parlour*, 46, 17 *brown papor*, 46, 6 *to carry home on a shutter* ist im Suppl.-Lex. zu finden. — 26, 1 bei *for good* könnte die gewöhnliche Bed. »für immer« erwähnt werden; bei 28, 4 »ding dong bell« in Sh. Merch. of Ven. — 4, 22 »*the knowing ones*« ist slangartig »die geriebenen Jungen.« — 12, 3 *butler* der

oberste Diener in einem Haushalt. — S. 6, 23 »should be buried with a stake of holly through his heart« bezieht sich auf den Brauch Selbstmördern einen Holzpflock durchs Herz zu schlagen und sie an einem Kreuzweg zu begraben; was nur dadurch jetzt umgangen wird, dass die Jury regelmässig auf Selbstmord im Wahnsinn erkennt. — 12, 7 »to stir the pudding« erinnert an die alte Sitte, dass der Hausvater zum Weihnachtstag in die Küche geht, den Pudding umzurühren. — Zu S. 15 wäre zu erklären, was »*hall*« in einem Hause, zu S. 19, was *gravy* (zum Unterschied von *broth* u. *sauce*), zu 32, 27 was *mansion* ist. — S. 27 »to go to sleep« heisst »einschlafen«. Der Mann 34, 3 »who was put down in his drawers, asleep, at the gate of Damascus« ist in der Geschichte von Nureddin Ali und Bedreddin Hassan (1001 Nacht, 104. Nacht) und der »what business had he to be married to the Princess« ebenda in der 106. Nacht zu finden. — 36, 12 the terrestrial globes were waxy with cold, heisst »feucht beschlagen und klebrig.« — 37, 23 zu *high desk* wäre zu erwähnen, dass der Herr des Geschäftes früher ein sehr hohes Pult im Laden hatte, um sein Personal und den ganzen Verkehr gut übersehen zu können. — 40, 12. *Cold Boiled* ist das Bauchstück des Rindes, aufgerollt, in Salpeter gepökelt und dann gekocht; im Geschmack von unserm Pökelfleisch ganz verschieden. — 50, 18. was *mince pies* sind, wäre, obgleich hier zu weitläufig auseinanderzusetzen, doch der Erklärung werth. — 49, 24. Die Theorie der *spontaneous combustion*, der Mr. Crook in »Bleak House« zum Opfer fällt, müsste wenigstens angedeutet werden. — Die »red berries« 52, 6 sind die rothen Beeren der Stechpalme; ib. 13 »the pavement in front of their dwelling« ist der Bürgersteig im Gegensatz zu *road*, dem Damm. — Warum die »poor revellers« 55, 4 ihr Essen zum Bäcker tragen, wird erst klar, wenn man weiss, dass dieselben so beschränkt wohnen, dass sie keine Küche haben. — 59, 28 *applesauce* ist nicht »Apfelsauce« wie Thieme sagt, sondern Apfelmuss; ib. »to dust the plates«: die Teller werden stets vor dem Feuer gewärmt und müssen also vor dem Gebrauch von den Kohlenaschentheilchen gereinigt werden. — 60,34 »half of half-a-quartern« ist = $\frac{1}{3\frac{1}{2}}$ Quart; a quartern = $\frac{1}{4}$ pint; 1 pint = $\frac{1}{2}$ quart. Der Ausruf 62, 21 »to hear the insect on the leaf pronouncing on the too much life among his hungry brothers in the dust!« richtet sich wohl besonders gegen die Theorie des Nationalökonomen Malthus. — 65, 13 »to spend the evening« nach dem Suppl.-Lex. zu erläutern. — 73, 11 »mulled wine« und »negus« 40, 10 sind nicht ganz dasselbe; zu ersterem wird der Wein mit Gewürz und Zucker wirklich gekocht; zu letzterem wird entweder das Spirituose abgebrannt, oder der Wein mit heissem Wasser gemischt, Zucker zugesetzt und Muskatnuss darauf gerieben, oft auch Citronensaft zugethan. — Zu 78, 7 »suppose we make a party and volunteer« könnte erwähnt werden, dass man sonst nach englischer Sitte nur eingeladen einem Begräbniss folgt. — 81, 2

laundress — die Aufwärterin bei Junggesellen, und immer in den Inns of Court; s. d. Suppl.-Lex. — 81, 23 »what's the odds, was ist denn dabei?« ist ungenau. Odds ist der Unterschied des Gesetzten in der Wette; ob »there are long odds« sich sagen lässt, scheint zweifelhaft; »he lays the long odds« sagt man von dem, der 7 gegen 2, 10 gegen 3 und dgl. wettet; »what's the odds?« heisst also sonst »was gilt die Wette?« — hier »was ist der Unterschied?« — Zu 100, 1 »*city*« wäre es noch gut auf *civitas* zu verweisen — denn die Geistlichkeit wählte die alten Sitze der römischen *cives* zu Bischofssitzen. Sprachlich wäre noch »stave one« zu beleuchten (s. meine Ausg. des 'Cricket on the H.' zu Anfang); 57, 27 »the like of me«, vgl. the life of me u. dgl.; 39,22 der Singular »twenty couple«; 40, 20 »people who would dance«; 57, 5 brave in ribbons (wozu Sir Thomas Browne bei Bulwer Misc. Prose W. I. S. 227 zu vergleichen: »He built up a room on purpose to dance in, very large, and hung with the bravest hangings I ever saw«); 82, 17 das seltsame »I wish it was a little heavier one«, auch das »was« statt »were«; 61, 7 »a small pudding for a large family« wäre eine gute Gelegenheit über diese Adjective zu sprechen; 87,17 verdiente der Conjunctiv »soften it as they would« ein Wort.

Eine Aenderung in der Form wäre vielleicht an wenigen Stellen des Buches wünschenswerth, bei Fassungen wie 3, 11 »a man of his hands, Geschicklichkeit«; 13, 16 »eine Strasse, wo Börse und Rathhaus zusammentreffen«; 19, 29 »smart ein bei den Amerikanern als Ehrentitel gebräuchliches Wort«; 26,21 »chimes für die Uhr selbst gebraucht« (statt »für die schlagenden Glocken«). Druckfehler stehen S. VII. Nicolas für Nicholas; 13, Anmerk. zu 16 »go down on a slide«; 20, 22 Anmerk. »taking of« für off; 24, 16 Anmerk.fehlt not; Anmerk. 31, 3 Z. 4 af statt of; 33,25 fehlt der Apostroph, ebenso 44, 12 Anmerk. bei life's; 39, 21 Anmerk. Sp. 2 ein »mehr« zu viel. — 49, 1 Anmerk. robb. — 52, 28 fiire. — 63, 15 Anmerk. Anssprache. — 36, 10 unten ident statt dient. — 82, 17 Text »judgment« statt one.

Berlin. A. Hoppe.

7. Die constructive Zeichnungslehre oder die Lehre vom Grund- und Aufriss, der Parallelperspective, der malerischen Perspective und der Schattenconstruction. Für technische Lehranstalten und für den Selbstunterricht bearbeitet von Dr. Joh. Müller. 4°. Zweite Auflage. Braunschweig bei Vieweg und Sohn. 1874.

Der Verfasser des in zweiter Auflage erscheinenden Werkes ist der bekannte Herausgeber vieler geschätzter Lehrbücher, welche alle das Glück gehabt haben mehrere Auflagen zu erleben. Die bekanntesten unter ihnen sind: Müller-Pouillet's Lehrbuch der kosmischen Physik (drei Auflg.), Grundriss der Physik und Meteorologie (elf Auflg.), Mathematischer Supplementband zu demselben. Auch seine mathematischen Lehrbücher haben

wiederholte Auflagen erlebt. Dass dasselbe auch bei dem vorliegenden Werke, welches zum ersten Male im Jahre 1865 erschienen ist, der Fall ist, verdient alle Anerkennung, wenn man bedenkt, dass für derartige Werke auf Schulen, für welche der Verfasser schreibt, weniger Nachfrage herrscht.

In einer sehr verständigen Vorrede giebt der Verfasser die Gründe an, welche ihn, einen Professor der Physik an einer Universität, berechtigen ein Lehrbuch des constructiven Zeichnens für technische Mittelschulen zu schreiben, und von denen keiner wichtiger ist als der, dass er, bevor er Universitätsprofessor wurde, sieben Jahre lang Lehrer dieser Disciplin an der Realschule in Giessen gewesen ist. Zugleich geht aus der Vorrede hervor, dass sich der Verf. der eigenthümlichen Stellung, welche das constructive Zeichnen auf Lehranstalten, die nicht zu den technischen Hochschulen gehören, nothwendiger Weise einzunehmen hat, klar bewusst ist. Daraus erklärt sich der etwas umständliche Titel, welchem absichtlich vor dem kürzeren »Descriptive Geometrie« der Vorzug gegeben ist. Befremdlich ist jedoch in der Vorrede (was nicht verschwiegen werden darf) der Umstand, dass der Verf. ein besonderes Verdienst deswegen für sich in Anspruch nimmt, dass er in diesem Werke der schiefwinkligen Parallelprojection den axonometrischen Methoden gegenüber zu besonderer Ausbildung verholfen habe. Wenn er mit Bezug hierauf sagt: »Eine zusammenhangende Darstellung dieser Projectionsmethode und eine Zurückführung derselben auf ihre mathematischen Principien ist mir bis jetzt nicht bekannt geworden, ich glaube deshalb das Verdienst in Anspruch nehmen zu dürfen etc.«, so scheint derselbe zu vergessen, dass, lange bevor die Axonometrie zur Modesache wurde, die schiefwinkligen Projectionsmethoden als Cavalierperspective (in mehrfachen Modificationen) wie als Militärperspective im Gebrauche waren, und dass Lambert vor mehr denn hundert Jahren die vollständige mathematische Begründung dieser und aller verwandten Projectionsmethoden geliefert hat (vergl. die Vorrede zu Pohlke's »Darstellende Geometrie,« deren erste Auflage bereits im Jahre 1860 erschienen ist, und welche nicht bloss eine vollständige mathematische Begründung der schiefwinkligen Projection enthält, sondern auch das Verdienst, welches Lambert in dieser Beziehung gebührt, in vollem Masse anerkennt).

Was den Inhalt des Werkes betrifft, so darf man nicht hoffen hierin neue wissenschaftliche Errungenschaften niedergelegt zu finden. Hiermit hat es auf dem Gebiete der descriptiven Geometrie überhaupt seine Schwierigkeit, da es mit Ausnahme etwa der Euklidischen Geometrie wohl kaum ein Lehrobject giebt, bei welchem der Lehrer so sehr dazu genöthigt ist an den hergebrachten und durch den Gebrauch geheiligten Methoden, allein schon im Interesse der Praxis, festzuhalten. Wenn es auch nicht schwer ist der descriptiven Geometrie durch ihre

Vergleichung mit den analytischen Methoden sowie mit denen der »neueren« Geometrie vielfach neue Gesichtspuncte abzugewinnen, so ist dies doch nur vor einem Publicum erlaubt, dessen Kenntnisse weit über den Standpunct unserer Lehranstalten, und dessen Wissensbedürfniss weit über die Anforderungen des praktischen Lebens hinaus gehen. Der Verfasser, welcher, wie die Erfolge seiner sonstigen Lehrbücher beweisen, sehr wohl die Bedürfnisse seines Publicums kennt, hat sich auch in dieser seiner Arbeit nicht von der Auffassung entfernt, die er durch die Erfahrungen seiner Lehrerpraxis als erprobt gefunden hat. Die wesentlichen Regeln auf den verschiedenen Gebieten des theoretischen Zeichnens weiss er mit grosser Klarheit, zugleich auch mit aller Präcision darzustellen. Dabei ist er bemüht überall, wo es angebracht erscheint, durch Notizen und Bemerkungen, welche auf die technische Ausführung Bezug haben, das Interesse des Anfängers zu beleben, bei dem ja erfahrungsgemäss (auf diesem Gebiete wenigstens) der Eifer des Forschens mit den äusseren Erfolgen gleichen Schritt zu halten pflegt. Von diesem Gesichtspuncte aus muss man auch die dem Verfasser, wie es mir scheint, eigenthümliche Methode beurtheilen, durch welche sich sein Werk bemerkbar macht, und welche darin besteht, dass er bereits auf den untersten Stufen den Anfänger daran gewöhnt durch eine Art empirischer Schattengebung seinen kleinen Arbeiten den Werth scheinbar grösserer Vollendung zu geben. Ob diese Methode jedoch bei allen Zöglingen gut angebracht ist, scheint mir in mehrfacher Beziehung zweifelhaft. Jedenfalls liegt die Gefahr nahe, dass allzu grosse Freiheit hier höchst gefährlich werden kann. Einen Schüler von vorn herein daran zu gewöhnen solche Zeichnungen, an welche man berechtigt ist einen nach allen Seiten hin strengen Massstab anzulegen, nach seinem eigenen rein subjectiven Dafürhalten mit einem Beiwerke zu versehen, das er selbst nicht controliren kann, einem Anderen aber zu controliren verboten bleiben soll, ist nur zu sehr dazu geeignet seine Begriffe darüber zu verwirren, wie weit bei den Arbeiten des constructiven Zeichnens der Willkür mitzusprechen erlaubt sein kann. Dass diese Befürchtungen nicht unbegründet sind, dafür möchte ich einen Beweis liefern. Betrachtet man die dem Werke beigegebenen Tafeln (und diese machen dem Umfange nach den grössten Theil des Werkes aus), so wird man beim ersten flüchtigen Ansehen erfreut sein über das Ansprechende, welches fast alle darin vorgeführten Zeichnungen zur Schau tragen. Sieht man jedoch genauer zu, so ist es betrübend wahrzunehmen, wie wenig befriedigend darin die Beleuchtungserscheinungen wiedergegeben sind. Selbst die Tafeln, die dem Capitel der Schattenconstruction beigegeben, machen keine Ausnahme hiervon. Hierin liegt wohl der wesentlichste Vorwurf, welcher dem Werke gemacht werden darf. Wenn ein Anfänger zu seiner eigenen Belehrung Zeichnungen anfertigt und

es ihm Vergnügen macht dieselben mit einigen die Beleuchtungseffecte nachahmenden Tuschtönen zu versehen, so würde man Unrecht thun diesem die Freude daran zu zerstören. Wenn aber ein Lehrbuch, das Anfängern in die Hände gegeben wird, und das dazu bestimmt ist für viele ihr Leben lang als Muster der technischen Darstellung zu gelten, in dieser Beziehung so wenig Befriedigendes leistet, so muss es erlaubt sein dem Verfasser den Rath zu ertheilen hier Remedur eintreten zu lassen, oder, wenn dem (wie sehr zu befürchten) technische Schwierigkeiten im Wege stehen, seine Methode schattirte Zeichnungen zu geben auf eine geringe Anzahl von Beispielen zu beschränken.

Um nicht missverstanden zu werden, verfehle ich nicht ganz bestimmt hier auszusprechen, dass mir das Buch, trotz des gerügten Mangels für die Kreise, für welche es bestimmt ist, recht brauchbar erscheint. Leider ist die Organisation des Zeichenunterrichtes auf den preussischen Realschulen bisher nicht so weit gediehen, dass man denselben ein solches Werk zur Einführung direct empfehlen könnte. Aber darauf kann man aufmerksam machen, dass sich Werke dieser Art und Weise im Besonderen vorzüglich dazu eignen Schülern, welche die oberen Classen verlassen und sich technischen Berufszweigen widmen, zum Selbststudium empfohlen zu werden. Auch zu Prämien sind sie in hohem Masse brauchbar, und man kann den Realschulvorständen, glaube ich, nur dringend empfehlen recht häufig davon Gebrauch zu machen.

Zum Schluss will ich eine allgemeine Bemerkung nicht unterdrücken, welche sich auf den Zeichenunterricht überhaupt bezieht, und zu welcher das vorliegende Werk unwillkürlich herausfordert. Die Beantwortung der Frage, wie der Zeichenunterricht auf unseren Realschulen einzurichten sei, wird nicht für alle Zukunft den mehr oder weniger künstlerisch gebildeten Zeichenlehrern allein zu überlassen sein. Sie werden es sich gefallen lassen müssen, wenn sich die Lehrer der Naturwissenschaft mit ihnen darein theilen. Dass letztere ein Bedürfniss haben selbst zeichnen zu können und des Zeichnens kundige Schüler zu unterrichten, ist unbestritten. Der Lehrer der Naturwissenschaft kann schliesslich mündlich nicht anders lehren, als er es schriftlich thut. Nun nehme man irgend ein naturwissenschaftliches Lehrbuch zur Hand, und man wird finden, einen wie wesentlichen Theil der Belehrung hier nicht das geschriebene Wort, sondern die Zeichnung übernimmt. Keine Schule ist so mit allerhand Apparaten und Naturproducten versehen, dass dem Lehrer in dieser Beziehung Nichts zu zeichnen übrig bliebe; und wenn das auch der Fall wäre, der tüchtige Lehrer weiss, dass er das Wesen eines vor ihm stehenden Apparates nur dadurch dem Schüler zum Verständniss bringen kann, dass er ihm denselben schematisch oder in Einzelheiten vergrössert an die Tafel zeichnet. Ich kenne Lehrbücher, beispielsweise der Physik, die mit wahrhaft jämmerlichen Zeichnungen

ausgerüstet sind. Es ist nicht zu hart gesprochen, wenn man sagt, man versündige sich an der Jugend, ihr solche Werke in die Hand zu geben. Der Herausgeber eines naturwissenschaftlichen Lehrbuches für die Jugend muss selber zeichnen können oder, wenn er Andere für sich muss arbeiten lassen, so viel davon verstehen, dass er nicht duldet, dass sein Werk durch Zeichnungen, welche seiner und der Wissenschaft unwürdig sind, verunstaltet werde. Dass aber umgekehrt gute Zeichnungen den Werth eines Buches zu heben im Stande sind, das, glaube ich, kann man an dem Verfasser des vorliegenden Werkes sehen. Die von ihm herausgegebenen Lehrbücher der Physik zeichnen sich vor allen durch die Vorzüglichkeit ihrer Zeichnungen aus, die zum grossen Theile aus seiner eigenen Hand hervorgegangen sind. Wir können es demselben gern glauben, wenn er dem höheren Werthe seiner Zeichnungen einen nicht unwesentlichen Antheil an den Erfolgen seiner Lehrbücher zuschreibt. — Mögen sich deshalb nicht bloss die Zeichenlehrer, sondern auch die naturwissenschaftlichen Lehrer auf das vorliegende Buch aufmerksam machen lassen.

Berlin. Dr. J. Scholz.

8. Karl Wilhelm Ramler's kurzgefasste Mythologie der Griechen, Römer und Egypter. Nebst einem Anhang, Andeutungen zu allegorischen Bildern enthaltend. Siebente neubearbeitete Auflage. Mit in den Text gedruckten Abbildungen. VIII, 431. Berlin 1873. Verlag von Paul Bernhardi.

Wie es mit dem Wissen der meisten Schüler in Betreff der Mythologie (sei es der antiken, sei es der germanischen) bestellt ist, wird jeder Lehrer des Lateinischen und Deutschen zur Genüge erfahren haben: er findet meist nur eine Wüste vor, und diese einigermassen in lebendiges »fruchttragendes Land« umzuwandeln muss fast ausschliesslich dem Privatinteresse des Schülers überlassen bleiben, da der Lectionsplan der Schule zu einer auch nur erträglichen Vertiefung des mangelhaften Wissens so gut wie keine Gelegenheit übrig lässt. Wenn uns also ein Werk geliefert wird, das, ohne einen ausschliesslich gelehrten Standpunct zu vertreten oder in »populäre« Plattheit überzugehen, dem Bedürfniss des gereifteren Schülers gerecht wird, so ist das ein höchst dankenswerthes Unternehmen.

Zu diesem Ende und in dieser Absicht bietet uns der Verleger hier die siebente, zweckmässig umgearbeite Auflage eines alten, verdienstvollen Werkes. Im Jahre 1788 erschien zu Berlin: »Allegorische Personen zum Gebrauch der bildenden Künstler, von K. W. Ramler. gr. 4. Mit 32 Kupf. von Bernh. Rode;« 1790 ein neues Werk: »K. W. Ramler's Kurzgefasste Mythologie oder Lehre von den fabelhaften Göttern, Halbgöttern und Helden des Alterthums. In 2 Th. mit 14 Kupf. 8°. Dazu: »Anhang und Register. Berlin 1791. 8°. Die zweite Auflage erschien im Jahre 1808.

Die Bearbeitung einer griechisch-römischen Mythologie für Schüler ist allerdings im höchsten Grade schwierig, und zwar wegen ihres nicht so sehr unsittlichen als sinnlichen Moments. Dies sinnliche Moment tritt in der tiefsinnigen germanischen Mythologie gänzlich in den Hintergrand; in der griechich-römischen drängt es sich mit solcher Zudringlichkeit hervor, dass es sich auf keine Weise verschleiern lässt. Die daraus entstehende Gefahr für die Jugend leuchtet ein; sollte aber aus diesem Grunde dem reiferen Schüler der mythologische Stoff gar nicht geboten werden? Das hiesse das Kind mit dem Bade ausschütten; es könnte diese Eventualität auch um so weniger in Frage kommen, als auf den Gymnasien der so oft zügellose Ovid schon den Tertianern erklärt zu werden pflegt. Es muss also darauf ankommen den Schülern den mythologischen Stoff einerseits möglichst reichhaltig, andererseits möglichst einfach, ja nüchtern vorzuführen; alles ist zu vermeiden, was die jugendliche Phantasie krankhaft reizen und überhitzen könnte. Es ist eine oft beobachtete Erfahrung, dass der Schüler in demselben Masse unbefangen bleibt, wie es der Lehrer oder Verfasser ist.

Diese massvolle Unbefangenheit ist ein nicht geringes Verdienst des alten Ramler. Die einzelnen mythologischen Erscheinungen werden in zusammenhangender Darstellung abgehandelt; was die classischen Schriftsteller an Stoff liefern, wird sorgfältig gruppirt, und die Art der Behandlung ist systematisch übersichtlich, verständlich und schlicht. Die eigene Person des Verfassers tritt unbedingt zurück; er erzählt das Ueberlieferte in unbefangener Treue nach, und dabei befinden sich die jugendlichen Leser am besten. Auf mythologische Kritik hat sich der Verfasser nicht weiter eingelassen, und mit Recht; diese so oft ganz subjective kritische Interpretation gehört auf die Universität, nicht in die Schule oder in Bücher, die offenbar für weitere Kreise bestimmt sind. Aus diesem Grunde ist auch die griechische und römische Mythologie als Eins betrachtet und zusammen abgehandelt worden; sie schliesst mit den Helden von Troja ab, und an sie reiht sich dann die ägyptische Götterlehre. Eine Reihe von guten Illustrationen und ein zweckmässiger Index vervollständigen den Werth des Buches, das der Privatlectüre unserer Schüler mit Recht zu empfehlen ist.

Ueber den Werth der zahlreichen im Anhang beigefügten allegorischen Bilder liesse sich allerdings streiten. Zunächst gestehe ich zum voraus, dass ich das Allegorisiren überhaupt nicht hoch achte; ein Blick auf unsere »berühmte« Schillerbildsäule in Berlin lehrt, was bei dem immer willkürlichen Allegorisiren heraus kommt. Von dieser Principienfrage abgesehen sind meines Erachtens mehrere der hier aufgeführten allegorischen Bilder entschieden zu verwerfen. Ich weiss nicht, ob sie alle dem alten Ramler ihr Entstehen verdanken; denn es gehört doch eine ganz hervorragende Geschmacklosigkeit dazu die Geometrie, die Arith-

methik, die Chemie oder gar die Zergliederungskunst (!!) allegorisch darstellen zu wollen. Eines schmeckt auch in nicht unbedenklicher Weise nach »neuprotestantischer« Aufklärung; wir möchten uns doch gegen eine schwesterliche Um- und Verschlingung unserer Religion mit dem Judenthum und dem Islam energisch verwahren.

Berlin. Dr. L. Freytag.

9. Erzählungen aus der griechischen Geschichte in biographischer Form. Von Dr. Ludwig Stacke, Oberlehrer am Königl. Gymnasium zu Rinteln. Mit einer Karte. Zehnte Auflage. VIII, 244. Preis 15 Sgr. Oldenburg, Druck und Verlag von Gerhard Stalling. 1873.

10. Erzählungen aus der römischen Geschichte in biographischer Form. Von Dr. Ludwig Stacke, Oberlehrer am Königl. Gymnasium zu Rinteln. Mit zwei Karten. Neunte Auflage. VIII, 208. Preis 15 Sgr. Oldenburg, Druck und Verlag von Gerhard Stalling. 1873.

Wie schwer dem Schüler ein eigentliches Verständniss des Alterthums wird, und welche Mühe auch tüchtige Lehrer in dieser Hinsicht haben, Quartanern, Tertianern, ja Secundanern nur das Nothdürftigste begreiflich zu machen, ist bekannt genug. Es muss in Folge dessen leider häufig auf den Privatfleiss des Schülers zurückgegriffen werden, und da thun Bücher wie die vorliegenden die besten Dienste.

Das erste Buch des Herrn Dr. Stacke umfasst in biographischen Abschnitten die Geschichte Griechenland's von der mythischen Periode bis auf Alexander. Voraus geht eine kurze geographische Uebersicht; sie ist etwas zu kurz, aber sie ist allenfalls genügend. Was nun die mythische Geschichte betrifft, so hätten wir ihr etwas mehr Ausführlichkeit gewünscht; der Schüler bekommt von der griechischen Vorgeschichte keinen Begriff, und gerade das ist die schwache Seite dieses Buchs wie so vieler Werke ähnlicher Art. Das Buch beginnt mit Herakles; es behandelt dann den Argonautenzug, Theseus, Kadmos und Oedipus, den trojanischen Krieg, die »Rückfahrten« von Troja, Lykurg, den ersten messenischen Krieg, den zweiten messenischen Krieg, Codrus, Solon, Pisistratus, Cyrus, Cambyses, Darius, Miltiades, Xerxes, Leonidas, Themistocles, Pausanias, die fernere Geschichte des Themistocles, Cimon, Pericles, Cleon, Alcibiades, Lysander, Critias, Theramenes und Thrasybul, Socrates, Agesilaus, Pelopidas und Epaminondas, Philipp, Demosthenes und Phocion, Alexander den Grossen. Diese Eintheilung erscheint uns im allgemeinen praktisch; nur hätten die Diadochenkämpfe und der Sturz Griechenland's wohl noch einen oder zwei Abschnitte in Anspruch nehmen dürfen.

In Bezug auf die Mythengeschichte hat der Verfasser nun zwar die bekannten Quellen, Apollodor u. s. w., fleissig benutzt,

mitunter aber auch in seine Darstellung Wendungen verflochten, die ich in keiner Quelle habe auffinden können. So S. 6: »Auf ihren (der Tugend) Rath befragte er das Orakel, und dieses wies ihn an Eurystheus;« Apollodor. 2, 4, 12 u. s. w. lautet es ganz anders. Ebendaselbst ist der Kampf mit dem nemeischen Löwen ungenau geschildert: »Er schoss seine Pfeile auf ihn, aber unverletzt schüttelte der Löwe sie wieder von sich. Da (?) fällte Herakles sich eine Pappel zur Keule.« Ebendaselbst: »statt jedes abgeschlagenen (Kopfes) wuchsen zwei neue zu (!)« S. 7 tödtet Herakles die stympalischen Vögel mit Keulenwürfen.« S. 8 hätte die *Τίταια* (Diodor. 3, 57) als *Γῆ* genauer erklärt werden müssen. »Herakles fuhr also westwärts auf dem Mittelmeer bis zu den Felsen, die man nach ihm die Säulen des Herakles nannte. Er gelangte zu der Stelle in Libyen, wo Atlas die Last des Himmels auf seinen Schultern trug.« Welche Fahrt! Die Fahrten zu Geryon und zu den Hesperiden sind hier unter einander gemengt. S. 9: »Dafür musste er aber mit einem Riesen kämpfen, der den Garten in Besitz genommen hatte (?). Das war Antäos etc.« »Das Gift vom Bisse des Höllenhundes wirkte schleichend nach (?) und zog ihm eine Gemüthskrankheit zu, die sich bis zum Wahnsinn steigerte.« S. den Zusammenhang Apollodor. 2, 5, 12. 6, 1—3. Im allgemeinen ist der Bericht über die Argonautensage wie überhaupt der ganze hier behandelte Sagenstoff mitunter über die Gebühr verkürzt; die ganze Katastrophe des Iason fehlt z. B. — Die Orthographie der griechischen Eigennamen schwankt stark; nicht nur sind die griechischen, lateinischen und halb griechisch halb lateinischen Formen unaufhörlich durch einander gemischt, sondern mitunter ist auch die Schreibweise entschieden falsch: so nennt der Verf. den Vater des Oedipus stets Loios statt Laios. Eine Form *Λώιος* ist mir aber nie vorgekommen, sondern stets *Λάιος*, höchstens contrahirt *Λᾶος*.

Sieht man von diesen und einigen andern nicht wichtigen Ausstellungen ab, so lässt sich nicht leugnen, dass das Buch im Ganzen verständlich geschrieben und in einfachem, ungeziertem Tone gehalten ist. Auf die historische Kritik hat sich der Verfasser nicht eingelassen, sondern er ist der gewöhnlichen Ueberlieferung gefolgt; er that recht daran, denn sein Buch ist für Knaben, nicht für Studirende bestimmt. Dem Knaben aber wird der Genuss verbittert, wenn die noch dazu oft sehr subjective und in ihren Resultaten wandelbare Kritik ihm die Gestalt seiner Helden auflöst und zerstört.

Die hinten beigegebene Karte von Griechenland ist im allgemeinen wohl brauchbar, im einzelnen aber nicht immer genau. So liegen z. B. Sicyon, Corinth, Argos ungenauerweise am Meer; auf dem Nebencarton sind die Flussläufe des Scamander und Simois ungenau angegeben, u. s. w.

Der zweite Band enthält Erzählungen aus der römischen

Geschichte. Er umfasst zunächst eine kurze geographische Uebersicht des alten Italien, dann die Geschichten von Aeneas, Romulus, Numa, Tullus Hostilius, Tarquinius Priscus, Servius, Tarquinius Superbus, Brutus, Porsenna, Menenius Agrippa und Coriolan, dem Untergang der Fabier, Appius Claudius, Camillus, T. Manlius Torquatus, M. Valerius Corvus und Curtius, Licinius Stolo und L. Sextius, den Samniterkriegen, T. Manlius und den beiden Decius Mus, Pyrrhus, Duilius und Regulus, Hannibal, dem jüngern Scipio Africanus, den Gracchen, Marius, Sulla, Pompejus, Cicero, Caesar, Antonius, Octavian, Tiberius, Caligula, Nero, Vespasian und Titus, Nerva, Trajan, Hadrian und den beiden Antoninen. Hier, mit dem Tode Marc Aurel's, schliesst das Buch ab und giebt über die letzten Schicksale Rom's nur ganz karge Andeutungen. Wenn man nun auch der Meinung sein darf, dass diese Andeutungen etwas reichlicher hätten ausfallen sollen, so ist doch nicht zu leugnen, dass dies Verfahren im Hinblick auf das Alter der muthmasslichen Leser wohl gerechtfertigt ist.

Nur hätte meiner Meinung nach eine römische Geschichte, die doch nur von reiferen Knaben gelesen zu werden pflegt, vielleicht schon aus der biographischen in die wissenschaftlichere Darstellung übergehen müssen. Denn wenn auch die griechische Sagengeschichte die Phantasie der jungen Leser reichlich anregt, so fällt doch dies Moment bei der römischen Geschichte weg; bei dem völligen Abgang jedes poetischen Elements ist der Leser zu einer nüchterneren und wissenschaftlicheren Auffassung der Geschichte Rom's von vornherein gezwungen. Doch hat der Verfasser auch hier die biographische Form beibehalten, und es lassen sich ja auch hierfür Gründe genug anführen; wenn er aber unter Beiseitelassung der historischen Kritik der gewöhnlichen Tradition folgen wollte, so hätte er dann auch besser gethan dieser letzteren unbedingt zu folgen und nicht durch die nicht seltenen Hinweisungen auf das Sagenhafte der Erzählungen den Knaben zu verwirren (S. 6, 9, 10 u. s. w.).

Wenn wir aufs Einzelne eingehen, so können wir mit dem Verfahren des Verfassers wohl zufrieden sein. Vermisst wird allerdings hier wie in dem ersten Bande eine wenn auch kurze mythologische Exposition; was soll der Knabe z. B. mit Erklärungen anfangen wie S. 11: »Dem Janus zu Ehren, einem Gott, der mit zwei Gesichtern dargestellt wurde, baute er einen Tempel etc.« Was soll er, fragen wir noch einmal, mit einer solchen Aufklärung anfangen? Im Ferneren hätte auch der jung gedachte Leser wohl eine bessere Auseinandersetzung über die römischen Verfassungskämpfe erwarten dürfen; aus der Darstellung des Verfassers kann er sich kein Bild construiren. Er sieht eine Reihe von Kriegen, Kämpfen und Schlachten an sich vorüberziehen, ohne den historischen Zusammenhang errathen zu können; das ist aber eine Gefahr, die bei einer biographischen Geschichtsdarstellung kaum zu vermeiden war. Stofflich be-

trachtet ist die Darstellung gut, nichts Wichtigeres wird dem Leser vorenthalten, und Stil und Diction sind auch in diesem Bande klar und einfach. Die Auffassung der römischen Bürgerkriege und ihrer Vertreter ist auch im Ganzen befriedigend; der Verfasser ist sichtlich bemüht den verschiedenen Gegensätzen Gerechtigkeit widerfahren zu lassen und sein Urtheil unparteiisch zu erhalten. Schwächer ist seine Darstellung der Kaisergeschichte; der Kaiser Tiberius z. B. ist in hohem Grade oberflächlich behandelt, die taciteische Uebertreibung noch übertrieben worden.

Die beiden, erst für die neueste Auflage hinzugekommenen Karten (eine vom alten Italien, die andere vom römischen Weltreich) geben dem Schüler einen genügenden Ueberblick; das Buch im Grossen und Ganzen ist ebenso wie der erste Band für die Privatlectüre namentlich der Realschüler empfehlenswerth und gewiss nutzenbringend.

Berlin. Dr. L. Freytag.

10. Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Untere Classen. Von Dr. Hermann Derichsweiler, Director am Collegium in Gebweiler. Cöln 1873. Verlag der M. du Mont-Schauberg'schen Buchhandlung. XXIV und 707. 8.

In den unteren Classen höherer Lehranstalten hat sich der deutsche Unterricht vorwiegend an die im Lesebuche enthaltenen Stoffe anzuschliessen. Dieses selbst ist darum von der grössten Bedeutung, die Wahl eines solchen für eine höhere Schule von weittragendem, oft nicht genug gewürdigtem Einflusse. Ein solches deutsches Lesebuch muss volksthümlich und national sein. Es soll schon die Schüler der unteren Classen mit dem Besten deutscher Prosa und Poesie, soweit es dem Verständniss derselben zugänglich ist, vertraut machen. Durch dasselbe haben sie ihr eigenes Vaterland und ihr Volk kennen zu lernen; es wird sie mit den Sitten und Weisen ihrer Vorfahren und den Grossthaten ihres Volkes in der Vergangenheit und Gegenwart durch Schilderung, Erzählung und Gedicht bekannt machen. Auf diese Weise werden die Schüler bei richtiger Behandlung des Lesestoffs durch den deutschen Unterricht mit Hülfe des Lesebuchs Liebe zu deutschem Geiste und deutscher Sprache, Lust und Freudigkeit an ihr bekommen; so wird, um mit Ph. Wackernagel zu reden, schon die kleine Litteratur eines Lesebuchs die jungen Herzen wie ein heimatlicher Garten anziehen, der sie von Schönheit zu Schönheit führt. Ein solches deutsches Lesebuch wird nicht bloss ein Schul- und Lernbuch, sondern im ächten und wahren Sinne des Wortes ein Lesebuch sein, in dessen Inhalt der Schüler freudig sich immer mehr vertieft, dessen Musterstücke demselben, wenn auch nicht der Form, so doch dem Inhalte nach, zum bleibenden geistigen Eigenthume werden. Ist dies aber möglich, kann ein solches Vertiefen, ein Sichhineinversenken in die schönsten und poetischesten Stoffe des Lesebuchs erreicht werden, wenn alljährlich

in einer neuen Classe das alte, kaum liebgewonnene Lesebuch durch ein anderes verdrängt wird? Erzeugt ein solcher alljährlich wiederkehrender Wechsel des Lesebuchs bei den Schülern nicht vielmehr ein oberflächliches, flüchtiges Lesen, eine gewisse Sucht nach Neuem und eine regellose Vielleserei? Und wie endlich sollen die in den vorhergehenden Classen eingeprägten Memorirstoffe in der folgenden wiederholt, befestigt und inniger und eingehender zum Verständnisse der Schüler gebracht werden, wenn das Lesebuch jener Classe vielleicht schon längst in die zweite und dritte Hand übergegangen ist?

In den Schulen des neuen Reichslandes kommt aber noch ein anderer gewichtiger Grund hinzu, der dafür spricht dem Schüler Pietät zu und Lust an seinem Lesebuche einzuflössen. Denn hier hat dasselbe nicht nur einen Zweck in der Schule, sondern auch einen sehr wichtigen im Hause zu erfüllen; es soll für dasselbe ein Familienbuch werden, das Alt und Jung noch mit Freuden an Sonntagen, an Abenden und in traulichen Mussestunden zur Hand nimmt.

Von diesem Gesichtspuncte aus kann man es nur beklagen, dass man in den meisten höheren Schulen Elsass-Lothringen's die sonst trefflichen Bücher von Hopf und Paulsieck eingeführt hat, die jedes Mal nur auf einen Jahrescursus berechnet sind. Es geschah dies auch nur, weil es an einem besseren und passenderen einheitlichen Lesebuche für die reichsländischen höheren Schulen fehlte, wie dies in der Natur der Verhältnisse lag.

Das vorliegende Buch will diesem Uebelstand abhelfen; darum ist es, wenn es auch mit Recht allgemein als deutsches Lesebuch bezeichnet wird, doch zunächst auf die elsass-lothringischen Verhältnisse berechnet, wie dies die Auswahl des Stoffes mehrfach erkennen lässt. Wir begrüssen das Erscheinen desselben im Interesse unserer reichsländischen höheren Schulen mit Freuden und stimmen in den Hauptprincipien, nach welchen der Stoff desselben ausgewählt und zusammengestellt ist, mit dem Verfasser vollständig überein, wenn wir auch im Einzelnen mancherlei Ausstellungen zu machen haben, indem wir hier und da manches ausgeschieden, dafür aber Anderes und Besseres an seine Stelle gesetzt oder auch sonst Gutes hinzugefügt sehen möchten.

»Das vorliegende Lesebuch macht in erster Linie den Anspruch ein nationales zu sein in jenem reinen Sinne, dass es das Ewige und Bleibende in dem Empfindungs- und Gemüthsleben seiner Nation dem jugendlichen Menschen in aller Reinheit und Tiefe gegenständlich mache durch Gebilde, in denen zugleich volksthümliche Einfalt wie Bildsamkeit, Fülle und Schönheit der Sprache lebendigsten Ausdruck gewinne, auf dass die Vorstellung mit herrlichen Bildern sich fülle und das Herz Freude und Verehrung hoher Gefühle empfange.« (Vorwort, VI.) Bei der Zusammenstellung war des Verfassers Absehen weniger darauf gerichtet ein buntes Vielerlei zu geben als auf »abgerundete in sich geschlossene und

doch wieder unter sich verbundene Lesestoffe.« Daher finden sich bei den einzelnen Lesestücken häufig Hinweisungen auf andere, zu welchen sie in näherer Beziehung stehen, so dass sie das Verständniss derselben vorbereiten und anbahnen helfen, oder dass jene den gleichen Zweck für sie selbst erfüllen.

Das Buch ist für die Classen Sexta, Quinta und Quarta bestimmt. Es zerfällt in einen prosaischen und einen poetischen Theil.

Der prosaische hat drei Abtheilungen.

Abtheilung I enthält folgende Abschnitte:

A. Poetische und lehrhafte Erzählungen.
B. Gestalten deutscher Dichtung und Sage.
C. Vermischte Erzählungen.
D. Erklärungen und Beispiele zu Sprüchen.

In Abtheilung II finden sich Stücke beschreibender Art:

A. Aus Thier- und Pflanzenleben,
B. Landschaftsbilder, Naturerscheinungen, Kunsterzeugnisse.

Die dritte Abtheilung enthält historische Darstellungen.

Unter A ist uns das Märchen zu stark vertreten. Dasselbe gehört in die Vorschule und dann höchstens noch in die Sexta der höheren Schulen. Da nun das Lesebuch für die Schüler der eigentlichen Märchenstufe nicht mehr berechnet ist, so hätten einige als Muster für die unterste Stufe genügt. Dafür könnte aber die Zahl der Stücke aus der deutschen Sage um ein Wesentliches vermehrt werden, um so mehr, da in unsern Schulen in Sexta und Quinta der vorbereitende Geschichtsunterricht vorzugsweise Bilder aus der deutschen Geschichte zum Gegenstande hat, wodurch diese zu dem deutschen Unterrichte in die innigste Beziehung gesetzt würde. Ungern vermissen wir z. B. die Sagen über Barbarossa, für den, wie für die Hohenstaufen überhaupt, das Interesse hier noch immer rege ist.

Fast will es uns bedünken, als ob der Abschnitt D besser hätte wegbleiben können, da er für diese Stufe noch nicht recht passt.

In II, A. sind einzelne Stücke auszuscheiden, weil sie veraltet sind und absolut Falsches enthalten. Wenn auch die Kritik selbst nicht in die Schule gehört, so darf man den Schülern doch nur das geben, was kritisch gesichtet ist. Im vorliegenden Falle ist es um so leichter Besseres an die Stelle des Auszuscheidenden zu setzen, wenn man nur zu den richtigen Quellen greift, die, wie Brehm's Thierleben, auch in sprachlicher Hinsicht Mustergültiges enthalten.

Zu diesen veralteten Stücken gehört No. 135, wo u. A. gesagt wird, dass die Giftzähne der Schlangen verschiebbar und zurückziehbar sind, und dass es unter ihnen welche giebt, die ganze Stiere verschlingen können; in No. 138 steht zu lesen: die Fliege hat viele hundert Augen; bei No. 155 »Der Kaffebaum«

hätte der Verfasser wohl besser aus »J. F. Schouw, Naturschilderungen« geschöpft.

Ebenso veraltet und voller Unrichtigkeiten ist in Abschnitt B. No. 166, welcher von der Geschichte unseres festen Erdkörpers handelt.

Dass die dritte Abtheilung vorwiegend Stoffe aus der deutschen Geschichte enthält, hat unsern vollen und ungetheilten Beifall. Nach den Grossthaten des deutschen Heeres im jüngsten Kriege und der Wiederaufrichtung des deutschen Kaiserthums wird man nicht mehr die alte Geschichte für das einzige Mittel ansehen können in den Herzen unserer Jugend Vaterlandsliebe zu erwecken.

Der poetische Theil enthält eine reiche und durchweg passende Auswahl der schönsten und besten Erzeugnisse unserer deutschen Litteratur. Die Dichter des Elsass sind mehr berücksichtigt, als dies gewöhnlich in andern deutschen Lesebüchern der Fall ist. Aus Rücksicht auf unsere landschaftlichen Verhältnisse vermissen wir ungern die beiden Gedichte »Die Tanne« und »Die Auswanderer« von Freiligrath.

Sowohl im poetischen als auch im prosaischen Theile des Lesebuchs ist in einzelnen Stücken der Dialekt angewendet, vorzugsweise, wie natürlich, der alemannische. Dies hat für unsere reichsländischen Verhältnisse seine ganz besondere Berechtigung. Zwar soll der Dialekt selbst, wie man wohl hier und da in übertriebener Weise gewollt hat, in der Schule nicht gepflegt werden; aber häufig hat der Lehrer des Deutschen hier an denselben anzuknüpfen, das Neuhochdeutsche zu demselben in Vergleich und Beziehung zu setzen und überhaupt zu zeigen, dass derselbe seine sprachliche und historische Bedeutung hat. Zur Stärkung eines specifisch elsässischen Bewusstseins ist dieses Anknüpfen an den Dialekt vorzüglich geeignet, da derselbe zur französischen Zeit gar missachtet war, weshalb er denn auch aus den sogenannten vornehmen Kreisen ganz und gar verbannt wurde, während er die Umgangssprache des Bürgerstandes geblieben ist. Die in dem Lesebuche vorhandenen Stücke bieten eine passende Gelegenheit auf die wesentlichsten Eigenthümlichkeiten des Dialekts und seine Abweichungen vom Neuhochdeutschen einzugehen.

Nicht für den Schüler, sondern nur für den Lehrer, ist dem Buche ein grammatischer Anhang beigegeben, der das Wesentliche über Orthographie und die Hauptgrundzüge der neuhochdeutschen Formenlehre enthält. Für Realschulen ohne Latein ist derselbe nicht ausreichend; doch ist das bei seiner Bestimmung für den Lehrer ohne Bedeutung. Sollte es sich nicht empfehlen diesen Anhang von dem Lesebuch zu trennen und gesondert zu verkaufen? — Da wir den lebhaften Wunsch haben, das im Ganzen treffliche Lesebuch möge in allen höheren Schulen des Reichslandes eingeführt werden, so hoffen wir, der Verfasser werde bei einer etwa nöthig werdenden zweiten Auflage alle oben

bezeichneten Lesestücke, welche dem heutigen Stande der Naturforschung längst nicht mehr entsprechen, beseitigen und Besseres und Mustergültiges an deren Stelle einfügen.

Barr. Dr. F. Ludwig.

11. Lehrbuch der Weltgeschichte für Schulen, von Dr. Joh. B. Wetter. 464 Seiten. 32. Aufl.

Der Titel giebt uns ein Räthsel auf: das Bedürfniss welcher Schulen der Verf. im Auge gehabt haben könne. Dieser Bericht wird die Lösung des Räthsels suchen. Das Buch enthält in der That die Weltgeschichte, sofern die griechische und römische die vorausgeschickte aller andern Völker des Ostens in sich aufnimmt; sofern im Mittelalter die Germanen, schon wegen ihrer physischen Masse und später als Träger der treibenden Ideen, voranstehen, während dann in der Neuzeit alle Völker, bei etwa gleicher Bildung, zu gleichen Theilen mitarbeiten. Im Ganzen erkennen wir die virtuelle Gleichmässigkeit in der Vertheilung des Stoffes an: das Wichtige tritt breit und bedeutend hervor. Freilich, ob wir überall den Ereignissen und den Menschen die gleichen Prädicate »wichtig oder unwichtig« wie der Verfasser geben, das wird sich noch zeigen müssen. Indessen ist nirgends eine Unverhältnissmässigkeit zu bemerken wie in dem sonst tüchtigen Buch von Eckertz, dessen Lehrbuch am Schluss zum Lesebuch wird. Allein so gern überreden uns die gegenwärtigen Ereignisse, sie seien das höchste; und dem Abschluss der deutschen Geschichte seit dem gesegneten Jahr 1866 glaubt es wohl jeder Deutsche. Aber das Mass im Lehrbuch bleibe gewahrt!

Auch unser Verf. hat nicht immer im Auge behalten, welche Natur ein Lehrbuch der Weltgeschichte tragen müsse. Er hat mit einem Zuviel und öfters mit einem Zuwenig gefehlt. Mit einem Zuviel: denn gewiss ist es überflüssig Solches mitzutheilen, das in andren Lehrfächern seinen Ort hat. Z. B. finden wir im Anfang Stücke aus den reinreligiösen Partieen der biblischen Geschichte. Für den Geschichtsunterricht kann Israel erst in Aegypten zu existiren anfangen; denn hier erst wird sein Dasein von anderwärts bezeugt. Das Frühere bleibt dem Religionsunterricht. Noch werden diese ungehörigen Bereicherungen eines Geschichtsbuchs verziert S. 7 mit einer lockenden Perspective auf das Glück der Menschheit, welches, wenn sie — und auch das ist überflüssig. In die Geographiestunde gehört die Schilderung Arabien's S. 46, oder genauer gesagt: nicht in das Lehrbuch der Geschichte. Auch nicht dahin die Auseinandersetzung über Zubereitung der Mumien. Aber hier stossen wir gleich mit einer Liebhaberei des Buchs zusammen, die ich principiell bekämpfe. Ueberall wird den technischen Erfindungen und den Landentdeckungen viel Aufmerksamkeit zugewendet; ein Umstand, der den Werth des Buchs, zumal für Realschulen,

wesentlich zu erhöhen scheint, aber doch nur dann wirklich erhöht, wenn noch wichtigere Sachen, z. B. die geistigen Erfindungen und Entdeckungen, ähnlich beachtet werden. Aber wir erfahren wohl, wann der Luftballon, das Fortepiano, der Compass, die Telegraphie erfunden wurden; aber unbekannt bleibt uns der Name des Humanismus, der Encyclopädisten, die Gestalt Walter's v. d. V., Hutten's, Goethe's und Fichte's. Der Verfasser würde entgegnen, jene gehörten der Litteraturgeschichte an. Gut, aber gehören denn jene Erfindungen nicht der Physikstunde zu, die Entdeckungen der Geographiestunde? Und haben jene Männer, z. B. Walter, Hutten, Fichte, ihre Wirkungen nicht gleichzeitig schon hinausgetragen in die Geschichte, und das in eminenter Weise? Mussten die Encyclopädisten und was man »Aufklärung« nennt (wofür wir sonst gern Andre das Wort führen lassen) nicht erwähnt werden, da doch ohne sie ein Verständniss der Revolutionen sich nicht ergiebt, auch nicht des allgemeinen Dringens auf Constitutionen, auf Herstellnng der Nationalitäten in unsrem Zeitalter der Constitutionen? In einer normal eingerichteten Schule hat Nichts einen zufälligen Ort zu Lehen, sondern Jedes seinen Ort zu Recht. Es ist wohl gut, wenn verschiedene Lehrer von dem Standpunct ihres Faches dasselbe beleuchten; aber Alles, was da gelehrt wird, wird nur einmal gelehrt und nur von Einem, repetirt, will's Gott, von Vielen. Und auch nur in einem Lehrbuch werde Jedes gefunden. Wie kein Lehrer eine Minute, so hat auch kein Lehrbuch eine Zeile übrig. Nichts steht dem gründlich Lernen mehr im Wege als ein oberflächliches Vorausankündigen, welches dem Schüler nichts Festes und Genügendes giebt, wohl aber der Sache den Reiz der Neuheit nimmt und den Lernenden mit dem Wahn erfüllt, er kenne das Ding bereits zur Genüge.

Möchte doch der so zu ersparende Raum, den ich billig auf 25 Seiten anschlage, angewendet werden zur eingehenderen Charakteristik abgerundeter Perioden, zur Darstellung der treibenden Kräfte einer Zeit! Es fehlt eine Darstellung der Sophistik, die doch auch politisch zersetzend gewirkt hat, ein Abriss der Kunstrichtungen besonders unter Perikles, eine Schilderung des öffentlichen und privaten Lebens der Römer. Man könnte das recht populär in Spamerischem Deutsch sagen; und es ist ganz unentbehrlich für diejenigen Schulen, in denen der classische Unterricht nicht nachhilft. Und wie die römische Idee, der Pontificat mit seinen Ansprüchen und Consequenzen, nirgends dargelegt ist, also auch von seiner inneren und äusseren Entwicklung die Rede nicht sein kann, so wird auch die lutherische und die reformirte Lehre nirgends charakterisirt in ihrer Gleichheit und Ungleichheit. Als ob dergleichen nicht seine politische Bedeutung hätte, so sehr, dass es auch dem jungen Schüler nicht entgehen darf. Ich meine es so: der romanische Katholicismus enthält die Wurzeln des monarchischen Despotismus und seines entgegengesetzten

Extrems (communistische Anarchie), das deutsche Lutherthum die des patriarchalischen Fürstenthums, die reformirte Selbstregierung, brauchbar und erprobt in allen Ländern, begründet den modernen Verfassungsstaat.

Wie nun den Entdeckungen und Erfindungen ein nicht gebührender Platz gegönnt ist, dies allenfalls könnten wir billigen, dass die Sachsenzüge Carl's und die Römerzüge Friedrich's I. nicht enumerirt und individualisirt werden, obwohl das Buch in diesem Stück für höhere Schulen sofort unbrauchbarer wird. Eckertz z. B. zeigt, auf wie wenig Raum es geschehen kann. Wer Heinrich V. zum Aufruhr gegen den Vater getrieben, wird natürlich verschwiegen in usum delphini. Der edle Saladin wird nicht geschildert, obwohl der Verf. so einseitig nicht denkt, dass er die Gräuel der Kreuzfahrer an heiliger Stätte verschwiege. Immer auf derselben Fährte bleiben wir, wenn wir von den Bauernkriegen nicht das Nothdürftigste finden. Denn was sind dafür ein paar Zeilen? Einer so bedeutenden Erscheinung gebührten wohl 2 Seiten, auf denen die vernünftigen Forderungen, die Erhebungscentren und die wesentlichsten Operationen gegeben werden könnten.

Und warum ist Carl der Kühne so überaus spärlich abgehandelt? Und wenn hierbei der Antheil der Strassburger verschwiegen wird, der Strassburger, welche sein böses Verhängniss bildeten, dann kann das dem Buch nicht zur Empfehlung gereichen für den Gebrauch in elsässischen Schulen. Denn hieran könnte man, da es nach meinen Bemerkungen Niemandem mehr zweifelhaft sein kann, wie unverdächtig die kathol. Gesinnung des Verf. ist, Angesichts der Thatsache denken, dass $\frac{2}{3}$ der neuen Reichsbürger jener Kirche angehören. Allein wie das Buch für die überwiegend evangel. Schulen, welche sich im Elsass finden, damit unbrauchbar ist, so wäre ohnehin die Umarbeitung gewisser Partieen für unsren Gebrauch angezeigt. Mann kann der Franzosenmanie im Elsass nie zu wenig Nahrung geben. Mögen darum Partieen aus dem Buch verschwinden wie die begeisterte Schilderung der Freiwilligen der Revolution, die ohnehin nach v. Sybel's und Graf Moltke's Aeusserungen erst als Linientruppen allmählich begannen brauchbar zu werden. Für ein elsäss. Geschichtsbuch wünschte man: einen kurzen Abriss der germanischen Besiedelung diesseits (Sueven; dann Alemannen und nördlich von Strassburg vielfach Franken); die Hohenstaufen im Elsass; die kleinen Dynasten im Elsass und Strassburg in seiner Macht, schildere man Beides bei Rudolf von Habsburg oder beim Bauernkrieg; den 30jährigen Krieg im Elsass und dessen Raub; endlich seine Einbussen unter französischer Herrschaft und seine in grossem Mass geschädigte Entwicklung müssten Klage finden und Anklage.

Zur Erholung wenden wir uns nun, ehe wir ex professo vom politischen und kirchlichen Standpunct des Buches sprechen, zu der Form des Buchs. Glatte und, soweit es das Gedränge des

Stoffs erlaubt, lebhafte Darstellung ist zu rühmen. Ein wenig kindlich wird sie manchmal, z. B. bei der Schilderung von Philipp II. von Macedonien und seinen Gegnern, wo man (cf. Cassian) schon etwas höher greifen konnte. Denn das Lehrbuch soll nie unter dem Schüler bleiben, und hier ist es unter einem guten Realquartaner. Welcher Lehrer würde in solchem Ton vor einer Quarta reden? Würde er nicht den Vorwurf der Ländlichkeit auf sich ziehen? Ein unschädlicher Humor ergötzt uns S. 97. — Doch um zuvor den kleineren Gegner abzuthun, erwähne ich, dass die Interpunction, soviel ich sehe, Nichts zu wünschen übrig lässt; es sei denn auf S. 67: — »Alexander entsetzte sich, weinte laut auf, rief Klitus über Klitus!« Hier ist auch der Stil nicht correct. Doch minima non curat praetor! Der Stil übrigens sollte in einem Lehrbuch der Geschichte einfach ein classischer sein. Schon mit weniger, als das ist, verträgt es sich nicht, dass S. 197 mit »Grab unseres gemeinschaftlichen Vaters« Jesu Grab gemeint ist. Oder sollen wir das unter der Rubrik »religiöser Standpunct« tadeln? Aber wer wird auch Patripassianer sein? S. 335 ist von einem Kahlengebirg die Rede, geradeso falsch und geziert, wie wenn man sonst von einem Vogelsgebirge liest. S. 135 heisst es: »mit Theodorich's Tode verwelkte auch diese Blüthe wieder;« aber im Tropus sagt man neuerdings nur welken. S. 112 ist die Rede von einer mit Blut versiegelten Religion. S. 338 wird von der »seltnen Kaltblütigkeit« gesprochen, die Collot d'Herbois bei seinen Massenhinrichtungen entwickelt habe. Er soll doch nicht gelobt werden? Ironie ist hier auch nicht am Platz, wie nie in der Schule. S. 371 heisst es: »nur Wenige retteten sich von dem misslungenen Unternehmen.« Retten wir uns von dieser misslungenen Wendung auf S. 121, so stösst es uns wieder ab, dass da vom Verkäufer anstatt von der Waare »ausstehen« gesagt ist; nur im Plautus heisst es einmal vom Verkäufer prostare. S. 243 steht Zamorin für der Zamorin; S 128 »er« für »der« oder »dieser«, was eine momentane Undeutlichkeit verursacht. Dass Homer δῖοι Πελασγοί nennt, ist noch kein Beweis für ihre Bildung, wie man uns S. 34 überreden will. Auf der folgenden Seite steht die vossische Wortfügung »menschenquälende Räuber.« Auch sollte man nicht der Vulgata zu Liebe Noë und Josuë schreiben, ist sie doch für den Geschichtsforscher nicht durchaus bindend! S. 48 ist die Wortstellung falsch: »unerträglich war dem König Darius der erlittene Schimpf bei Marathon.« Die deutsche Wortstellung ist sonst sehr tolerant; aber das leidet selbst sie nicht. Warum S. 200 gerade von dem »heftig schönen Schmuck der Frauen« die Rede ist? Wenn sich auch heftec so finden mag, und für heftic guot giebt es Beleg, so ist doch ein solcher Soloecismus nicht zur Einprägung geeignet. Wenig geschmackvoll finde ich auch den Passus S. 238: »bei der Heimkehr entwarf Carl der Kühne seiner Tochter das liebreiche Bild von dem Kaisersohne.« S. 423 steht Diebitsch's

Drohung in dieser Form: »er werde seine Truppen gegen die Hauptstadt loslassen.« Das scheint mir ein wenig zu russisch gesagt. Im Ganzen aber ist die Darstellung, wie gerade diese penibel scheinenden Ausstellungen zeigen, der Sache angemessen, aber immerhin der Ton ein wenig tief gegriffen und angehörig dem tenue dicendi genus. Schwierigkeiten und Dunkelheiten fehlen freilich; es ist Alles ganz hell und durchsichtig. Aber es ist besser, dass sich ein Realschüler und Gymnasiast in Quinta selbst und in Quarta über Jäger's alter Geschichte und der Schüler jenseit der Tertia über D. Müller's Deutscher Geschichte den Kopf zerbreche, als dass ihm sein Lehrbuch naiv vorkomme. Wir hätten Alles, was wir wünschen, wenn ein Trefflicher die Aufopferung besässe zu David Müller Parallelparagraphen für die Geschichte der übrigen Staaten, soweit sie Gymnasien und Realschulen berühren, anzufertigen.

Der Standpunct des Verf. liegt mit wünschenswerther Klarheit am Tage. Heutzutage wird wohl kein Historiker mehr auf den sonderbaren Ruhm aspiriren, dass man seine Farbe nicht merken könne. Und welchem Sterblichen wäre die Ranke'sche Kühle gegeben? Und dürfte sie dem Kind lieber sein und dem Jüngling als das hitzige Pathos seines Gegners Scherr? Eine offene Stellung erleichtert so sehr die Entscheidung, ob ein Buch für eine mehr evangel. oder überwiegend katholische Schule zu bestimmen sei. Damit ist die Billigkeit gegen die weniger Begünstigten und die historische Wahrheit erst recht ermöglicht. Solche Billigkeit finde ich in dem Urtheil über Cromwell, in dem Tadel über Louis XIV's Verfolgung der Reformirten (die Chamisarden werden nicht erwähnt). Auch die Bartholomäusnacht wird verurtheilt, aber sehr irrig hinzugefügt: »Katholiken sowohl wie Protestanten verabscheuten die Urheber der Gräuelthat.« Das galt wohl vom deutschen Kaiser, nicht aber vom Pabst, der bekanntlich die unziemlichsten Freudenausbrüche sich nicht versagte. Von Franz Xavier, obwohl Venn und Hoffmann seinen Werth ziemlich reducirt haben, würde man lieber Etwas hören als das gedehnte und trübungslose Lob seines Ordens S. 281 lesen, durch welches es zur Unbegreiflichkeit wird, warum Clemens XIV. ihn aufhob, was S. 282 berichtet wird. Das Drängen der bourbonischen Mächte ist doch kein religiöser Grund und also nicht massgebend für einen Pabst, der S. 281 billigen würde. Auch das wird uns nicht erzählt, wie sehr die Väter Jesuiten bei der Pulververschwörung (S. 316) betheiligt waren.

Mehrere fables convenues finden auch in unserm Buch Verbreitung. So das traditionelle Elend des Bauernstandes S. 205. Aber wer den Neidhart nicht kennt und das flotte Leben, die noblen und forschen Manieren seiner dörper, kann sich ja aus Freytag oder aus Zimmermann's grossem Bauernkrieg und andern guten Büchern belehren, wiefern das wahr sei. — Nur von den Schweden wird gesagt: »sie verheerten ganz Deutschland und

verübten die unerhörtesten Grausamkeiten.« Möchte man da nicht ausrufen: »o simplicissime!« da sich in diesem trefflichen Buch gleich im Eingang von den Kaiserlichen noch Erbaulicheres zu lesen findet?

Einen unhistorischen Standpunct, den des Legitimismus à tout prix, finden wir S. 369 geäussert in der Beurtheilung resp. Verurtheilung des nordamerikanischen Befreiungskampfes. Dann gefällt es wohl keinem preussischen Lehrer, dass der Grosse Friedrich, wir ahnen aus welchen Gründen, mit weniger Hingebung geschildert wird als seine Gegnerin.

Kommen wir nunmehr zu Einzelnem, das wir anders wünschen!

S. 33 heisst es in der Ueberschrift, einzelne kleine Fürsten der Griechen hätten abenteuerliche Streifzüge gemacht, der interessanteste sei der trojanische Krieg. Aber diesen ganz gewiss, oder vielmehr was der Ilias zu Grunde liegt, fasst man heute als Colonisationsversuche oder ähnliche Bestrebungen, deren wahres Wesen die Ilias gerade so wenig darzustellen braucht, wie der Willehalm von Oranse die Kämpfe in Gallia Narbonensis oder das Nibelungenlied den letzten Zug Heinrich's III., von dem es leichtlich Nachklänge enthält. Von Ahab's Militärdespotismus, seiner Umgestaltung des Heerwesens und von der Neubelebung Nordisrael's unter seiner Dynastie konnte in zwei Worten die Rede sein. Wenn man Cicero, den Mann des intriganten, nicht immer grossen Ehrgeizes loben, und wenn man ihn in seiner Eigenschaft als Redner loben wollte, war »feurig« das denkbar unpassendste Wort. Das liegt nicht in solchen Naturen und lag in seiner nicht. Lebhaft und erregbar ist nicht feurig, dies sind nur noble Naturen. Dagegen kommt Tiberius, um den mir schon bangte, noch ziemlich glimpflich weg. — Die Mündigkeit der alten Deutschen, also der Act der Schwertleite, wird ins 15. Jahr gesetzt; ein beigesetztes »meistens« hätte wegen der verschiedenen Praxis vieler Stämme nicht schaden können.

Ich finde es nicht wahrhaftig, dass unsrer Väter Sitten nur gelobt werden. Selbst Tacitus, mehr noch die Edda und die isländischen Sagas, die von unsren Vettern erzählen, und selbst der spätere Saxo mit der Heimskringla lehren das anders; während wir auch aus Jordanes, Procop, Gregor Turon. und Paulus Diac. Rückschlüsse thun von gleichen Resultaten, Rückschlüsse, die auch über die Verderbniss der Völkerwanderung hinaustragen nach vorn. Für Vitiges hätte man doch einiges Lob erwarten sollen; und dass Attila bis Orléans kam, in so vielen Kriegen das Ebenezer Frankreich's, wäre darum schon erwähnenswerth, weil es die interessanteste und fruchtbarste Parallele zu der Vertheidigung Augsburg's durch den heiligen Adalrich dargeboten hätte. Der Ueberfall, den die Sachsen am Süntel gemacht haben sollen, war vielmehr ein Ueberfall der Franken, und zwar ein recht toller. Adalbert von Bremen wird S. 175 »übelberüchtigt« ge-

nannt. Das fehlt noch, dass man in unsrer Zeit des Kampfes gegen Rom die rechten Priester des Herrn uns verunglimpfe! Etwa auch die Reinhard von Dassel, Lupold von Schönfeld oder Thaddäus von Suessa! Es begreift sich ja bei dem Standpunct des Verf. und dem des Erzbischofs ganz wohl, dass Ersterer für Letzteren keine Sympathie hat; aber »übelberüchtigt« versteht man von den Sitten, und die des Adalbert waren so rein, dass die Gegner auch dem Lebenden Nichts nachsagten. Und nun soll Einer unsrer Heroen in den Schulen geschmäht werden! Dass Heinrich Jasomirgott seinen Beinamen »von seinem frommen Sprüchwort »ja so mir Gott helfe« habe, ist eine neue Auffassung. Man hielt es bislang für einen ordinären Fluch. Nicht Rudolf von Schwaben unterlag bei Merseburg, wo einst Heinrich I. siegte, sondern Rudolf siegte und wurde zum Tod verwundet, aber an der Elster, wohl bei Zeitz, 6 Meilen von Merseburg.

Das nationale Moment in der hussitischen Bewegung finde ich wider Erwarten nicht betont; das Verfahren gegen Huss wird aber wenigstens ganz »probabel« gemacht.

Nur eine Raumverschwendung können wir erblicken in der Breite, mit der manche Biographieen (Alexander der Grosse, Peter der Grosse, besonders auch Carl XII.) angelegt, ja mit der historische Anekdötchen mitgetheilt sind. Denn wenn irgend Etwas im Leitfaden für Schulen entbehrlich ist, dann sind es eben die erzählten Geschichten, z. B. vom Bucephalus oder die römischen Königssagen, die Porsennageschichten, die Coriolandichtung u. s. w. Diese, wenn sie einmal plastisch erzählt sind, sind unvergesslich, und ich finde es unpädagogisch dem Schüler das zweimal zu sagen, was er einmal behalten kann. Jene biographischen Beigaben rauben Wichtigerem den Platz. Von Peter dem Grossen erfahren wir Grosses und Kleines, aber Nichts von der Mongolenherrschaft in Russland oder von Sibirien's allmählicher Eroberung.

Die Rückschau über die Geschichte von Oestreich, Russland und Preussen S. 335—349 fühlt der Verfasser selbst als Intermezzo. Mir scheint er damit in ein andres Genus von Geschichtsbüchern übergegangen zu sein, welche die Geschichten der Nationen hinter einander bringen, nicht in einander. Praktisch, das gebe ich zu, scheint mir diese Anordnung zu sein; aber entweder sollten die Vorgänge in der früheren Geschichte zur Geltung kommen, oder sie gehören nicht in das Lehrbuch, sie bilden einen Excurs. Es wäre leicht zu helfen, indem man zur Steuer der Uebersicht bei späterem Vorkommen auf die früheren Stellen durch Marginalzahlen verwiese.

Ehe wir zu dem Zuwenig kommen, heben wir als wohlgelungene und in der Stoffwahl masshaltige Partieen hervor: den nordamerikan. Befreiungskrieg, den spanischen Erbfolgekrieg und Louis XIV. Nicht als ob sie das Einzige wären. Doch Lob ist nicht der Zweck einer Kritik; es ist hier, wie Perikles

in der Leichenrede von den Frauen sagt, was man nicht nenne, wovon man nicht rede, das sei das Gute. Während der Feldzug von 1814 treffend und präcis skizzirt wird, dürfen die Schlachten von 1813 nur ihre Namen wie Visitenkarten abgeben. Von Blücher's berühmtem Plan keine Rede. Und hier wäre mit 15 Zeilen zu helfen gewesen. Man könnte sie füglich an Don Carlos sparen oder auch an der Tabelle der österreichischen Markgrafen und Herzöge mit den ebenso interessanten wie servilen Hofbeinamen; diese Herrscher dürften um so eher entbehrlich erscheinen, als nicht einmal unsre brandenburgischen und preussischen Fürsten aufgereiht werden.

Von überflüssigen Einzelheiten bemerke ich, dass der Erfinder der Guillotine die Verewigung im Lehrbuch nicht verdient hat; würde man doch lieber ein paar Worte über Carnot und die andren Grössen der Revolution lesen. Auch der fabelhafte Taut mag sich anderswo einen Platz suchen, bis er sich mehr historisch verdichtet hat. Nicht minder wird man ohne Geheimthuerei den Schülern verschweigen dürfen, wo das römische Schiffsmodell strandete (S. 93). Ich schlüge vor mit ebenso viel Worten zu sagen, Carthago habe sich »im Wettstreit mit den griechischen Colonieen gehoben« oder noch Nützlicheres. Vielleicht kann auch anstatt des Ortes, wo Xerxes Heerschau hielt, sonst etwas Gutes gesagt werden, sei es dargebotne Kenntnisse Erweiterndes oder Erleichterndes, z. B. aus welchen Mitteln die athenische Flotte zumeist hergestellt wurde. Auch den Sicinius Bellutus gäben wir billig in den Kauf; hat ihn doch der Verf. schwerlich in der ihn allein interessant machenden Absicht genannt jener gens, die 500 Jahre lang charaktervoll für die Demokratie kämpfte, ein Denkmal zu setzen.

Wir kommen nun zu dem umfänglicheren Theil unsrer Desiderata, welcher das Zuwenig betrifft. An Raum für alles dieses Nöthige sollte es nicht fehlen, sowie man uns erlaubte aus den 464 S. die biopraphischen Anekdoten hinauszuwerfen, welche lediglich in den Vortrag gehören und — in das Lesebuch, denn dieses ist ein Factor, mit dem der Geschichtslehrer rechnen darf. Ja nicht seitenreicher denke ich mir den Leitfaden für Gymnasien und Realschulen, als er nöthig ist. Aber schärferes Hervortreten des Gerüstes der Thatsachen, bewirkt durch straffe, einer Rede-Disposition ähnliche Gliederung und Aufnahme der anerkanntesten Ideen in der Geschichte, die Rücksicht also auf das »Warum der Dinge« — dies wünschen wir.

Manches von dem, was ich vermisse, hat der Verf., wie er wohl glauben mochte, aus weisen pädagogischen Gründen verschwiegen. Es sind hässliche Sachen (oder Personen), die man, wenn sie auch nicht ungeschehen zu machen sind, wenigstens ungesagt lassen will. Sein Verfahren alle möglichen technischen Dinge zu erwähnen gemahnt mich an das der jesuitischen Mis-

sionare in China, die wahre Helden in Mathematik und Astronomie waren, aber auch gewisse Dinge nicht gern berührten, sowie hier Manches nicht berührt wird. Schon nannte ich das tödtliche Schweigen von Humanismus und Aufklärung. Und auch Du fehlst, edler Arnold von Brescia, obwohl Du bei der Kaiserkrönung mit Deinem Leibe ein so hübsches Freudenfeuer abgabst und sicherlich heute zu den zahmsten aller Kathederrevolutionäre gehörtest! Wer liebte den Mann nicht, auch wenn er seine Ansichten nicht goutirt? Auch der Arianismus wird nicht genannt trotz seiner Bedeutung für die Christianisirung der Germanen; natürlich wird Wulfila, wohl wegen seines arianischen Bekenntnisses auf dem Sterbebett, mit Verschweigung bestraft. Sollen wir uns dafür an der kritiklosen Weise erholen, mit welcher die Bonifaciuslegende in benedictinischer Fassung erzählt wird? Ob es wohl auch in Antipathieen gründet, dass weder Caesar noch der Mann seiner Tante einer Charakteristik gewürdigt wird? Aber auch Sulla geht ohne sie aus, nicht minder Themistokles. Und doch, sie alle scheinen mir interessanter als der verrückte Don Carlos, dem 14 Zeilen gewidmet werden, wahrscheinlich dem Vater zu Ehren, wie der Zusammenhang zeigt, also in majorem! Auch von Kimon's Stellung zu Sparta wird Nichts gesagt; sie ist allgemein wissenswürdig.

Maximilian's I. Regierung sollte doch unter Brüdern nicht »glorreich« genannt werden; ein forscher und wohlwollender Rittersmann ist doch noch kein grosser Herrscher. Allen Respect vor den ihm zum Theil abgerungenen Neuerungen, aber man darf doch die Schwäche seiner auswärtigen Versuche nicht vergessen! Ferner wenn einmal durch die erwähnte Schonung der lutherischen Bibeln bei der Münsterschen Unordnung der Schein einer moralischen Mitschuld auf die Reformation geworfen ist, so sollte auch gesagt werden, dass ohne Philipp's v. Hessen Hülfe Münster schwerlich genommen worden wäre. Die Schwierigkeiten, welche Friedrich V. von der Pfalz entgegenstanden, werden gar nicht berücksichtigt; dann ist leicht tadeln!

Die Schlacht bei Stadtlohn wird so beschrieben: »Hier wurde der grösste Theil des Raubgesindels aufgerieben. Die truppenlosen Anführer retteten sich durch schmähliche (epitheton ornans, denn es enthält doch kein synthetisches Urtheil) Flucht nach Holland.« Wie anders erscheint diese Schlacht in der Geschichte, wie anders in Vinke's herrlichem Gedicht, welches immer noch historischer ist als der citirte Ausdruck. In der sonst hübschen Bemerkung über das Postwesen ist, wie eine Vergleichung von Löper's Geschichte des Verkehrs in Elsass-Lothringen zeigen mag, das über die Landkutschen Gesagte irrig. Vor Maximilian gab es deren sicher nicht; noch 50 Jahre später war eine fürstliche Glaskutsche eine Seltenheit in Europa, und die »Rollwagen« liegen hinter dem Beginn der Reformation.

Seite 311 wird gesagt, die Fürsten Deutschland's hätten mit

Ausnahme Hessen's die Sache der Schweden aufgegeben; hier muss es durchaus Hessen-Cassel heissen.

Wenn ich nun abschliessend mein Urtheil darüber auszusprechen habe, für welche Schulen das Büchlein brauchbar wäre, wenn man es in der angegebenen oder in einer noch vollkommneren Weise amendirte und seine vielen Vorzüge, die ich hervorhob, beibehielte, so lautet es dahin: in gehobnen Volksschulen und auch in Töchterschulen, wenn man auf einen speciell weiblichen Wernicke oder dgl. verzichtet. Aber katholisch müssten die Schulen schon sein, gut katholisch.

Barr. Dr. Ludwig Schädel.

C. Programmschau.

1. Jahresbericht über die Königliche Realschule, Vorschule und Elisabethschule zu Berlin. Ostern 1874. Director Dr. F. Ranke. Enthält: a. Zwei kritische Hyphomyceten. Von Dr. E. Loew. b. Rede bei der Todtenfeier für I. M. die Königin Elisabeth. Vom Director.

2. Jahresbericht der Friedrichs-Realschule zu Berlin. Ostern 1874. Director Dr. Runge. Abhandlung des Dr. Sadebeck: Entwicklung und Wachsthum des Farnblattes.

3. Jahresbericht über die Sophien-Realschule zu Berlin. Ostern 1874. Director Prof. H. Bertram. Abhandlung von Dr. H. Bieling: Beitrag zur Ueberlieferung der Gregorlegende.

4. Jahresbericht über die Friedrich-Werdersche Gewerbeschule in Berlin. Ostern 1874. Director Gallenkamp. Abhandlung des Oberl. Dr. Ziepel: Deposition of Richard II.

5. Neunter Jahresbericht über die Luisenstädtische Gewerbeschule in Berlin. Ostern 1874. Director Dr. Kern. Abhandlung des Oberl. Dr. O. Reinhardt: Beiträge zur Molluskenfauna der Sudeten.

6. Jahresbericht über die Realschule I. Ordnung in Halberstadt. Ostern 1874. Director Dr. H. Spilleke. Abhandlung des Dr. H. Nathusius: Jakob Immanuel Pyra.

7. Einunddreissigster Bericht über die Königl. Realschule I. Ordnung nebst Progymnasium zu Annaberg. Ostern 1874. Director Prof. Ferd. Alf. Gilbert, R. d. Verd.-O. Voranstehend: Der Luftwechsel in den Lehrzimmern der Annaberg-Buchholzer Schulen und des Königl. Seminars zu Zschopau. Von Dr. O. Krause.

8. Einunddreissigstes Programm der Vorschule und der Realschule zu Oldenburg. Ostern 1874. Director Karl Strackerjan. Abhandlungen: 1. Ist die Eiche oder die Linde der Baum des deutschen Volkes? Vom Director. 2. Erklärung einiger Ortsnamen. Von demselben.

9. Jahresbericht der Grossherzoglichen Realschule zu Bingen. Ostern 1874. Director Dr. Glaser. Beigabe: Nekrolog des verst. Directors Ed. Gottl. Ernst Sander. Vom Reallehrer Möhr.

10. Jahresbericht über die Oberschule (Realsch. I. Ord.) zu Frankfurt a. O. Ostern 1874. Director Karl Laubert. Abhandlung: Uebersicht der Forschungen auf dem Gebiete der französischen Philologie. Vom Director.

11. Programm der höheren Bürgerschule zu Eilenburg. Ostern 1874. Rector Dr. A. Wiemann. Abhandlung: Mit welchem Rechte wird Sophokles als der vorzüglichste Schüler Homer's bezeichnet? Vom Lehrer Zwirnmann.

12. Vierter Jahresbericht über die höhere Bürgerschule zu Löwenberg i. Schl. Ostern 1874. Rector Dr. A. L. Meyer. Abhandlung: Critique de la grammaire de Ploetz intitulée »Schulgrammatik der französischen Sprache.« Vom Oberl. Dr. Joh. Ehlers.

Berlin. Dr. R. Fiege.

D. Journalschau.

1. Von der sich immer reicher entwickelnden Zeitschrift: »Aus allen Welttheilen,« illustrirte Monatshefte für Länder- und Völkerkunde und verwandte Fächer, Red. Dr. Otto Delitsch, Preis jedes Heftes 8 Sgr., Leipzig, Verlag von Adolph Refelshöfer, ist das Märzheft erschienen. Der Inhalt desselben ist: David Livingstone, von O. Delitsch. — Die Buriaten in Ostsibirien etc., von A. Kohn. — Die Wanderer zu Fuss und die Flussübergänge, von O. Delitsch. — Die Kämpfe mit den Briganti in Calabrien, von J. v. Wickede. — Geographische Bilder aus Thüringen, von H. Schwerdt. 2. Die 3 Gleichen. — Ein Ausflug in das kaspische Depressionsgebiet, von Th. Erxleben. — Die geographischen Forschungen und Entdeckungen des J. 1873. — Aus Venezuela, von K. A. Bornemann. — Der Königstiger, von C. Klotz. — 21 Miscellen. — Sitzungsberichte geographischer Gesellschaften. — Recensionen. — Mit 7 Holzschnitten und 1 Karte der Livingstone'schen Reisen.

2. Die »Neuen Jahrbücher für Philologie und Pädagogik« von Fleckeisen und Masius enthalten im 1. Hefte eine sehr beachtenswerthe Abhandlung von Prof. Dr. Fahle in Posen, betitelt: »Siebenzehn preussische Schulfragen.«

3. Die »Zeitung für das höhere Unterrichtswesen Deutschland's enthält an wichtigeren Abhandlungen: in No. 10. Die Vereinigung des Gymnasiums und der Realschule, von H. Büttner; der Stil auf Gymnasien und Realschulen, von F. P. in W.; in No. 12. Die Aeusserlichkeiten des Lehrerstandes von Dr. Schmeding; Aphorismen über das Abiturienten-Examen,

von Fr. Ch. Selber; in No. 13. Ueber die Reform der Realschulen im Grossherzogthum Baden; in No. 14. Die Verhandlungen der October-Conferenz, von v. Gruber; in No. 15. Was thut dem Zeichenunterrichte noth? von C. J. Lilienfeld; in No. 16—18. Ueber nationale Erziehung, von Dir. J. Ostendorf.

4. Die »Augsburger Allgemeine Zeitung« vom 28. März bespricht in beachtenswerther Weise unter der Ueberschrift »Zur Reform des höheren Unterrichts« die Schriften von Dr. Lothar Meyer »die Zukunft der deutschen Hochschulen« und von Dr. Peter »Ein Vorschlag zur Reform unsrer Gymnasien.«

Berlin. Dr. M. Strack.

E. Ausländische Litteratur.

La langue américaine. Étude sur l'Anglais parlé aux Etats-Unis. 25 Sgr.

Les écrivains modernes de la France, ou biographie des principaux écrivains français, depuis le premier empire jusqu'à nos jours, par D. Bonnefon. 1 Thlr.

Écrivains nationaux suisses, par E. Rambert. Ire série. Genève. 1 Thlr.

La réforme de l'enseignement secondaire, par Jules Simon. 2 Thlr.

Vorstehende Werke sind durch B. Behr's Buchh. in Berlin U. d. Linden 27 zu beziehen.

Berlin. Dr. M. Strack.

III. Vermischtes.

Prof. Karl Vogt sagt in einem Briefe, der in der »Zeitung für das höhere Unterrichtswesen Deutschland's« No. 51. 19. Dec. 1873) abgedruckt ist, wörtlich: »Es sind jetzt bald 30 Jahre, dass ich akademischer Lehrer bin und, ich glaube behaupten zu können, keiner von den schlechtesten; ich habe immer gesehen, dass diejenigen Zuhörer die besten waren, welche so wenig als möglich Latein und Griechisch gelernt hatten, während die fortgeschrittenen mit ihren prachtvollen Maturitätszeugnissen erst sehen lernen mussten, bevor sie anfingen zu begreifen.«

IV. Archiv.

Königreich Bayern.

Königlich Allerhöchste Verordnung, die Prüfungsordnung für das Lehramt an humanistischen und technischen Unterrichtsanstalten betreffend. Vom 26. Mai 1873.

Ludwig II.
von Gottes Gnaden König von Bayern, Pfalzgraf bei Rhein, Herzog von Bayern, Franken und in Schwaben etc.

Wir haben Uns bewogen gefunden die bisherigen Vorschriften über die Prüfungen für das Lehramt an humanistischen und technischen Unterrichtsanstalten einer Revision unterstellen zu lassen und hiernach der in der Anlage beigefügten neuen Prüfungsordnung Unsere Allerhöchste Genehmigung zu ertheilen. Hierbei verordnen Wir was folgt:

I. Die neue Prüfungsordnung für das Lehramt an humanistischen und technischen Unterrichtsanstalten tritt, vorbehaltlich der nachstehenden Bestimmungen, mit dem Tage ihrer Verkündigung im Regierungsblatte in Wirksamkeit.

II. Im Jahre 1873 wird in den philologisch-historischen Fächern sowie in den neueren Sprachen nur die Hauptprüfung (§§. 5—7, 15—17 der neuen Prüfungsordnung) abgehalten, während die Specialprüfung (§§. 8—13, 18, 19) erst im nächsten Jahre stattfinden wird.

III. Im Jahre 1873 werden die Candidaten der Mathemattk und Physik von der Prüfung der synthetischen Geometrie und analytischen Mechanik, die Candidaten der Chemie und Mineralogie von dem Colloquium über technische Chemie, die Candidaten des Zeichnens und Modellirens von der Prüfung aus der Kunstgeschichte, die Candidaten der Handelswissensehaften von der Prüfung aus der Nationalökonomie befreit.

IV. Zur Prüfung für das Lehramt der Mathematik und Physik werden in diesem und dem kommenden Jahre (1873 und 1874) auch noch diejenigen Candidaten zugelassen, welche bloss ein dreijähriges Studium an einer polytechnischen Hochschule oder einer Universität nachzuweisen vermögen.

Ebenso genügt noch für das Jahr 1873 zur Zulassung zum Examen aus den Realien, dem Zeichnen und den Handelswissenschaften der Nachweis, dass der Candidat die bisher durch Unsere Verordnung vom 24. August 1869 geforderten Bedingungen erfüllt hat.

Im Jahre 1873 und den drei folgenden Jahren können durch Unser Staatsministerium des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten auch noch diejenigen zur Prüfnng in den neueren Sprachen zugelassen werden, welche, ohne die strengeren Anforderungen der neuen Prüfungsordnung erfüllt zu haben, Belege über eine entsprechende allgemeine Vorbildung und mehrjährige Fachstudien beizubringen im Stande sind.

Zu allen anderen Prüfungen werden schon in diesem Jahre nur diejenigen zugelassen, welche die in der neuen Prüfungsordnung festgesetzten Vorbedingungen erfüllt haben.

V. Der Termin für Abhaltung der Prüfung aus dem Zeichnen und Modelliren wird durch Unser Staatsministerium des Innern für Kirchen-

und Schulangelegenheiten für das Jahr 1873 besonders festgestellt werden.

VI. Die in früheren Lehramtsprüfungen erlangten Befähigungsnachweise behalten ihre bisherige Wirkung.

Denjenigen, welche das frühere philologisch-historische Examen mit der Note III. bestanden haben, bleibt es unbenommen innerhalb der nächsten drei Jahre zur Specialprüfung (§§. 8—13) aus der Geschichte sich zu melden.

VII. Die Erfüllung der in der neuen Prüfungsordnung vorgeschriebenen Vorbedingungen wird noch innerhalb der nächsten zwei Jahre nachgesehen

1) denjenigen Lehramtsverwesern, welchen die Betheiligung an der vorschriftsmässigen Lehramtsprüfung zur Pflicht gemacht ist,

2) denjenigen Candidaten, welche sich bereits vor Erlass der neuen Prüfungsordnung der Lehramtsprüfung ohne Erfolg unterzogen haben oder ihre früher erhaltene Note zu verbessern wünschen,

3) denjenigen Candidaten, welche die Admission bereits erlangt, von derselben aber noch keinen Gebrauch gemacht haben.

VIII. Unser Staatsministerium des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten ist mit dem Vollzuge gegenwärtiger Verordnung beauftragt und ermächtiget die zur Durchführung der neuen Prüfungsordnung für das Lehramt an humanistischen und technischen Unterrichtsanstalten weiter erforderlichen Vollzugsvorschriften zu erlassen.

Vom Tage der Verkündigung der gegenwärtigen Verordnung an treten die entgegenstehenden Bestimmungen ausser Wirksamkeit.

Gegeben zu Schloss Berg, den 26. Mai 1873.

Ludwig.

Dr. v. Lutz.

Auf Königlich Allerhöchsten Befehl:

Der Generalsekretair.
An dessen Statt
der Ministerialrath
Freiherr von Herman.

Prüfungsordnung für das Lehramt an humanistischen und technischen Unterrichtsanstalten.

§. 1. Wer an einem humanistischen Gymnasium, einer Lateinschule oder einer technischen Unterrichtsanstalt (Realgymnasium, Industrieschule, Gewerbschule, Handelsschule) als Lehrer verwendet werden will, hat sich den vorschriftsmässigen Prüfungen zu unterziehen.

§. 2. Die Lehramtsprüfungen werden gesondert für den Unterricht

1. in den philologisch-historischen Fächern,
2. in den neueren Sprachen,
3. in der Mathematik und Physik,
4. in der Chemie und Mineralogie,
5. in den beschreibenden Naturwissenschaften,
6. in der deutschen Sprache, der Geschichte und Geographie (Realien) an technischen Unterrichtsanstalten,
7. im Zeichnen und Modelliren,
8. in den Handelswissenschaften,
9. in der Stenographie,
10. in der Maschinenkunde, Baukunde und Landwirthschaft

alljährlich in München abgehalten.

§. 3. Die Prüfungscandidaten haben ihrem Gesuch um Zulassung zur Prüfung Zeugnisse über gutes sittliches Verhalten und über die Erfüllung der nöthigen Vorbedingungen sowie einen kurzen Lebensabriss beizulegen, welcher den Geburtstag und Geburtsort des Candidaten, dessen Religionsbekenntniss, den Stand der Eltern, die Anstalten, welche er besucht hat, sowie seine dermalige Stellung und den derzeitigen Aufenthaltsort unter genauer Angabe der Adresse enthält.

§. 4. Sämmtliche Candidaten für ein Lehramt an den humanistischen und technischen Unterrichtsanstalten haben ihre Befähigung durch eine vor den Mitgliedern der Prüfungscommission zu bestehende, theils schriftliche, theils mündliche Prüfung — Hauptprüfung — zu erweisen. Ausserdem ist für einzelne, in den folgenden Paragraphen näher bezeichnete Kategorieen von Candidaten die Befähigung zum Unterrichte in den höheren Classen an den Nachweis eingehender Specialstudien durch eine freie wissenschaftliche Abhandlung und ein sich daran schliessendes Colloquium — Specialprüfung — geknüpft.

I. Prüfung aus den philologisch-historischen Fächern.

§. 5. Die Zulassung zur Prüfung aus den philologisch-historischen Fächern setzt die Absolvirung eines humanistischen Gymnasiums und ein vierjähriges Studium an einer deutschen Universität voraus. Zur Hauptprüfung können Candidaten schon nach dreijährigem Universitätsstudium zugelassen werden.

§. 6. Der schriftliche Theil der Hauptprüfung aus den philologisch-historischen Fächern umfasst

1. einen deutschen Aufsatz über ein philosophisches, litterargeschichtliches oder pädagogisches Thema,
2. eine Uebersetzung aus dem Deutschen ins Lateinische
3. eine Uebersetzung aus dem Deutschen ins Griechische,
4. eine Uebersetzung aus einem lateinischen und griechischen Autor ins Deutsche.

In dem mündlichen Theil der Hauptprüfung werden den Candidaten von der Prüfungscommission Stellen aus den vorzüglichsten Classikern, namentlich aus Horatius, Cicero, Tacitus, Sophokles und Demosthenes zur Uebersetzung und Erklärung vorgelegt und ihre Kenntnisse in der griechischen, lateinischen und neuhochdeutschen Litteraturgeschichte, der griechischen und römischen Alterthumskunde, der allgemeinen, der deutschen und der bayerischen Geschichte ermittelt.

In einem praktischen Examen an einer der münchener Studienanstalten erhalten die Candidaten Gelegenheit ihre pädagogische und didaktische Geschicklichkeit darzuthun.

§. 7. Die Candidaten, welche vorbezeichnete (§. 6) Prüfung mit Erfolg bestehen, erwerben sich damit die in einem Prüfungszeugniss in Noten (I. II. III.) auszudrückende Befähigung zur Verwendung und Anstellung als Lehrer der philologisch-historischen Fächer an der Lateinschule.

Candidaten, welche überdies ihre Befähigung zur Ertheilung des Unterrichtes in der Geographie oder in der Arithmetik darzuthun wünschen, haben dieses in ihrem Gesuch um Zulassung zur Prüfung zu bemerken und bei dem Examen ihre Kenntnisse in den betreffenden Disciplinen besonders darzulegen; geschieht dieses in genügender Weise, so erhält der betreffende Candidat noch ein Zeugniss über seine Befähigung zur Ertheilung des geographischen, beziehungsweise arithmetischen Unterrichtes.

§. 8. Zur Specialprüfung aus der classischen Philologie werden diejenigen zugelassen, welche die Hauptprüfung (§. 6) mit der ersten oder zweiten Note, zu der aus der Geschichte jene, welche die Hauptprüfung mit der ersten, zweiten oder dritten Note bestanden haben.

Die Candidaten, welche die durch das Bestehen des Specialexamens bedingten Rechte erwerben wollen, haben sich demselben innerhalb dreier Jahre nach bestandener Hauptprüfung zu unterziehen.

Die Gesuche um Zulassung zur Specialprüfung sind bis zum 1. März des betreffenden Jahres bei dem kgl. Staatsministerium des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten einzureichen.

§. 9. Die Specialprüfung umfasst eine freie auf selbständiger Forschung beruhende Abhandlung über ein Thema aus dem Gebiete der classischen Philologie, beziehungsweise der Geschichte, und ein sich daran anreihendes Colloquium.

§. 10. Die Abhandlung soll in der Regel den Umfang eines Druckbogens haben und muss im Eingang die feierliche Versicherung der selbständigen Bearbeitung sowie die Angabe der benutzten Hülfsmittel enthalten. Die philologischen Abhandlungen müssen in lateinischer Sprache verfasst sein.

Den Candidaten ist es freigestellt entweder eine Abhandlung oder zwei Themata zu einer solchen mit ihrem Gesuch um Zulassung zur Specialprüfung einzureichen. Die Prüfungscommission entscheidet innerhalb eines Monats (bis 1. April) über Zulässigkeit der vorgelegten Abhandlungen und Themata; die Ausarbeitung des gebilligten Themas ist bis zum 1. Juli der Prüfungscommission vorzulegen.

Als Abhandlung kann auch eine gekrönte Preisschrift, eine Doctor-Dissertation oder eine andere Druckschrift vorgelegt und von der Prüfungscommission als genügender Beweis wissenschaftlicher Studien erachtet werden. Ist die eingereichte philologische Druckschrift nicht in lateinischer Sprache verfasst, so hat der Candidat die lateinische Bearbeitung eines entsprechenden Abschnittes beizulegen.

§. 11. Das Colloquium erstreckt sich bei den Candidaten der Philologie wie bei denen der Geschichte zunächst auf das für die Abhandlung gewählte Gebiet des Specialstudiums des einzelnen Examinanden.

Ausserdem hat der Candidat der Philologie Beweise seiner Studien in der Archäologie und Philosophie (besonders der alten) zu geben, der Candidat der Geschichte eine umfassende Kenntniss der allgemeinen Geschichte und seine Bekanntschaft mit den wichtigsten Quellen der alten, deutschen und bayerischen Geschichte sowie mit den historischen Hülfswissenschaften darzuthun.

§. 12. Wer die Specialprüfung aus der Philologie mit Erfolg bestanden hat, erhält darüber ein Zeugniss und erwirbt sich damit die Befähigung zur Verwendung und Anstellung als Lehrer der philologischen Fächer in allen Classen eines humanistischen und eines Realgymnasiums.

Ebenso erhält derjenige, welcher die Specialprüfung aus der Geschichte mit Erfolg bestanden hat, ein Zeugniss über seine Befähigung zur Verwendung und Anstellung als Lehrer der Geschichte in allen Classen sämmtlicher humanistischen und technischen Unterrichtsanstalten.

Diejenigen Candidaten, welche die Specialprüfung aus der Philologie bereits mit Erfolg bestanden haben, können sich nachträglich noch zu jeder Zeit der Specialprüfung aus der Geschichte unterziehen. Das entsprechende Recht steht hinsichtlich der philologischen Specialprüfung den

Candidaten der Geschichte zu, wenn sie in der Hauptprüfung die erste oder zweite Note der Befähigung erhalten haben.

§. 13. Candidaten des philologisch-historischen Lehramtes, welche überdies ihre Befähigung zur Ertheilung des Unterrichtes im Mittelhochdeutschen und in der deutschen Litteraturgeschichte darthun wollen, haben diesen Wunsch in ihrem Gesuch um Zulassung zur Specialprüfung auszudrücken und in einem speciellen Colloquium ihre Kenntniss der deutschen Grammatik und Litteratur sowie ihre Fertigkeit in der Erklärung mittelhochdeutscher Autoren zu beweisen. Werden die gegebenen Proben für genügend befunden, so erhält der betreffende Candidat auch ein Zeugniss über seine Befähigung zur Ertheilung des Unterrichtes im Mittelhochdeutschen und in der deutschen Litteraturgeschichte.

Der bezeichneten Specialprüfung können sich die Lehrer der philologisch-historischen Fächer auch nachträglich unterziehen.

II. Prüfung aus den neueren Sprachen.

§. 14. Zur Prüfung aus den neueren Sprachen werden diejenigen zugelassen, welche ein deutsches Gymnasium oder eine entsprechende ausländische Schule absolvirt und drei Jahre an einer Universität oder an einer polytechnischen Hochschule studirt haben. Hat der Candidat längere Zeit in Frankreich oder England zum Zwecke seiner sprachlichen Ausbildung zugebracht, so darf diese Zeit bis zum Betrage von drei Semestern vom akademischen Triennium abgerechnet werden.

§. 15. Die Hauptprüfung aus der französichen Sprache umfasst in ihrem schriftlichen Theile

1. einen deutschen Aufsatz über ein Thema aus dem Gebiete der allgemein bildenden Fächer (Geschichte, Pädagogik etc.),
2. einen französischen Aufsatz über ein Thema aus der französischen Litteratur,
3. die Uebersetzung eines deutschen Themas ins Französische,
4. die Uebersetzung eines prosaischen oder poetischen Stückes aus dem Französischen ins Deutsche,
5. die Uebersetzung einer leichten Stelle eines lateinischen Prosaikers ins Französische.

Der mündliche Theil der Hauptprüfung erstreckt sich auf die Uebersetzung und die in französischer Sprache zu gebende Erklärung eines prosaischen oder poetischen Stückes aus einem französischen Classiker, wobei die Kenntnisse des Candidaten in grammatischer, etymologischer und metrischer Beziehung zu ermitteln sind.

§. 16. Diejenigen Candidaten, welche ihre Befähigung zur Ertheilung des Unterrichtes im Englischen oder einer anderen neueren Sprache darthun wollen, werden in entsprechender Weise aus der betreffenden Sprache und Litteratur schriftlich und mündlich geprüft.

§. 17. Diejenigen Candidaten, welche vorbezeichnete (§§. 15, 16) Hauptprüfung mit Erfolg bestehen, erwerben sich damit die in einem Zeugniss in Noten (I. II. III.) auszudrückende Befähigung zur Verwendung und Anstellung als Lehrer der bezüglichen Sprache an einer Latein-, Landwirthschafts-, Gewerb- und Handelsschule.

§. 18. Zur Specialprüfung aus den neueren Sprachen können nur diejenigen Candidaten zugelassen werden, welche die Hauptprüfung mit der ersten oder zweiten Note bestanden haben.

Die Specialprüfung umfasst eine freie wissenschaftliche Arbeit über

ein Thema der modernen Philologie und ein sich daran knüpfendes Colloquium. Es gereicht dem Candidaten zur Empfehlung, wenn die von ihm vorgelegte wissenschaftliche Arbeit in französischer oder englischer Sprache abgefasst ist.

Bezüglich der Einrichtung der Specialprüfung finden die in §. 8, 9 und 10 gegebenen Bestimmungen analoge Anwendung.

§. 19. Diejenigen Candidaten, welche vorbezeichnete (§. 18) Specialprüfung mit Erfolg bestanden haben, erhalten damit die in einem Zeugniss auszusprechende Befähigung zur Verwendung und Anstellung als Lehrer der neueren Sprachen an allen Classen sämmtlicher humanistischen und technischen Unterrichtsanstalten, insoweit sie sich den einschlägigen Hauptprüfungen mit Erfolg unterzogen haben.

III. Prüfung aus der Mathematik und Physik.

§. 20. Zur Prüfung aus der Mathematik und Physik werden diejenigen zugelassen, welche ein humanistisches oder Real-Gymnasium absolvirt und vier Jahre an einer Universität oder einer polytechnischeu Hochschule studirt haben. Ausnahmsweise genügt auch zur Zulassung zum Examen und zur Verwendung an einer Gewerb- oder Industrieschule statt des Gymnasialabsolutoriums der Nachweis eines von hervorragendem Erfolge gekrönten Besuches einer Industrieschule.

§. 21. Die schriftliche Prüfung der Candidaten der Mathematik und Physik umfasst

1. die Analysis des Endlichen und die Algebra einschliesslich der Theorie der höheren Gleichungen,
2. die Planimetrie und Stereometrie,
3. die ebene und die sphärische Trigonometrie und ihre Anwendung auf Probleme der sphärischen Astronomie,
4. die Reihenlehre und die Differential- und Integralrechnung,
5. die analytische und synthetische Geometrie der Ebene und des Raumes (Theorie der Kegelschnitte und der Flächen zweiten Grades),
6. die darstellende Geometrie mit Ausschluss ihrer Anwendungen auf Perspective und Schattenconstruction,
7. die analytische Mechanik,
8. die Physik,
9. einen deutschen Aufsatz aus dem Kreise der allgemein bildenden Fächer (Philosophie, Geschichte etc.).

§. 22. In der mündlichen Prüfung hat jeder Examinand über ein mindestens 24 Stunden zuvor gegebenes Thema einen freien Vortrag zu halten und einen praktischen Nachweis seiner Fertigkeit im Experimentiren zu liefern.

Den Candidaten steht es frei zu erklären, ob sie aus der Mathematik oder aus der Physik den Probevortrag halten wollen.

An den Vortrag ist ein Colloquium anzuschliessen, welches sich sowohl auf die Mathematik wie auf die Physik zu erstrecken hat.

§. 23. Die Candidaten, welche vorbezeichnete (§§. 21, 22) Prüfung mit Erfolg bestanden haben, erhalten damit die in einem Prüfungszeugniss in Noten (I. II. III.) auszudrückende Befähigung zur Verwendung und Anstellung als Lehrer der Mathematik und Physik in allen Classen sämmtlicher humanistischen und technischen Unterrichtsanstalten.

Gewünscht wird ausserdem, dass die Candidaten der Mathematik und

Physik ähnlich wie die Candidaten des philologisch-historischen Lehramtes Beweise eingehenderer Specialstudien durch Vorlage einer wissenschaftlichen Abhandlung aus dem Gebiete der Mathematik oder Physik und durch ein sich daran anschliessendes Colloquium an den Tag legen. Die wissenschaftliche Abhandlung ist entweder zugleich mit dem Gesuch um Zulassung zur Prüfung oder innerhalb dreier Jahre nach dem Bestehen der Hauptprüfung vorzulegen. Diejenigen Candidaten, welche den Forderungen dieser Specialprüfung genügen, erhalten darüber ein specielles Zeugniss und sind von der Prüfungscommission dem k. Staatsministerium zur besonderen Berücksichtigung und früheren Verwendung in den oberen Classen eines Gymnasiums oder an einer Industrieschule zu empfehlen.

§. 24. Diejenigen Candidaten der Mathematik und Physik, welche überdies ihre Befähigung zur Ertheilung des geographischen Unterrichtes darzuthun wünschen, haben dieses in ihrem Gesuch um Zulassung zur Prüfung zu bemerken und bei dem Examen ihre Kenntnisse in der Geographie darzulegen. Geschieht dieses in genügender Weise, so erhält der betreffende Candidat noch ein Zeugniss über seine Befähigung zur Ertheilung des geographischen Unterrichtes.

IV. Prüfung aus der Chemie und Mineralogie.

Zur Prüfung aus der Chemie werden diejenigen zugelassen, welche ein Gymnasium oder eine Latein- und Gewerbschule absolvirt und mindestens drei Jahre an einer Universität oder einer polytechnischen Hochschule studirt haben.

§. 26. Die schriftliche Prüfung der Candidaten der Chemie umfasst

a) die Beantwortung von Fragen aus

1. der allgemeinen Chemie,
2. der analytischen Chemie,
3. der Experimentalphysik,
4. der Mineralogie und Geognosie;

b) einen deutschen Aufsatz über ein Thema aus dem Kreise der allgemein bildenden Fächer (Geschichte, Pädagogik etc.).

Diejenigen Candidaten, welche bereits die Prüfung aus den beschreibenden Naturwissenschaften (§§. 31, 32) bestanden haben, können nach Wunsch unter Anrechnung ihrer früher erhaltenen Noten von der Fertigung eines deutschen Aufsatzes und der Beantwortung von Fragen aus der Experimentalphysik, der allgemeinen Chemie, der Mineralogie und Geognosie entbunden werden.

§. 27. Ausserdem haben die Candidaten der Chemie spätestens vier Wochen vor dem Beginne der Prüfung eine Relation über eine von ihnen gemachte grössere chemische Untersuchung vorzulegen. Statt einer solchen Relation kann auch eine Doctor-Dissertation oder eine gekrönte Preisschrift über eine chemische Untersuchung eingereicht werden.

§. 28. In der mündlichen Prüfung hat jeder Examinand über ein mindestens 24 Stunden zuvor gegebenes Thema aus dem Gebiete der Chemie und Mineralogie einen freien Vortrag zu halten und den praktischen Nachweis der Fertigkeit im Experimentiren zu liefern. An den Vortrag ist ein Colloquium anzuschliessen, welches sich auf die eingereichte Relation (§. 27) und auf das Gebiet der technischen Chemie zu erstrecken hat.

§. 29. Diejenigen Candidaten, welche vorbezeichnete (§§. 26—28) Prüfung mit Erfolg bestanden haben, erhalten ein Zeugniss über ihre in

Noten (I. II. III.) auszudrückende Befähigung zur Verwendung und Anstellung als Lehrer der Chemie und Mineralogie.

V. Prüfung aus den beschreibenden Naturwissenschaften.

§. 30. Zur Prüfung aus den beschreibenden Naturwissenschaften werden diejenigen zugelassen, welche ein Gymnasium oder eine Latein- und Gewerbeschule absolvirt und mindestens drei Jahre an einer Universität oder einer polytechnischen Hochschule studirt haben.

§. 31. Die schriftliche Prüfung der Candidaten der beschreibenden Naturwissenschaften umfasst

a) die Beantwortung von Fragen aus
1. der Mineralogie und Geognosie,
2. der Botanik,
3. der Zoologie,
4. der Experimentalphysik,
5. der allgemeinen Chemie,

b) einen deutschen Aufsatz über ein Thema aus dem Kreise der allgemein bildenden Fächer (Geschichte, Pädagogik etc.).

Diejenigen Candidaten, welche bereits die Prüfung aus der Chemie und Mineralogie (§§. 26—28) bestanden haben, können nach Wunsch unter Anrechnung ihrer früher erhaltenen Noten von der Fertigung eines deutschen Aufsatzes und der Beantwortung von Fragen aus der Mineralogie und Geognosie, der Experimentalphysik und der allgemeinen Chemie entbunden werden.

§. 32. In der mündlichen Prüfung hat jeder Examinand einen freien Vortrag über ein mindestens 24 Stunden zuvor bestimmtes Thema zu halten.

Dem Candidaten steht es frei zu erklären, ob er aus der Botanik oder Zoologie den Vortrag zu halten wünscht.

Ausserdem haben die Candidaten in der mündlichen Prüfung den Nachweis genügender Sicherheit im Bestimmen von Mineralien, Pflanzen und Thieren zu liefern.

§. 33. Diejenigen Candidaten, welche vorbezeichnete (§§. 31, 32) Prüfung mit Erfolg bestanden haben, erhalten ein Zeugniss über ihre in Noten (I. II. III.) auszudrückende Befähigung zur Verwendung und Anstellung als Lehrer der beschreibenden Naturwissenschaften.

VI. Prüfung für das Lehramt der deutschen Sprache, der Geschichte und Geographie an technischen Unterrichtsanstalten.

§. 34. Zur Prüfung für das Lehramt der deutschen Sprache, der Geschichte und Geographie an technischen Unterrichtsanstalten werden diejenigen zugelassen, welche ein humanistisches oder Realgymnasium absolvirt und drei Jahre an einer Universität oder polytechnischen Hochschule studirt haben. Ausnahmsweise genügt statt des Gymnasialabsolutoriums das Schlusszeugniss eines Lehrerseminars mit der ersten Note.

§. 35. Die schriftliche Hauptprüfung der Candidaten des Lehramts der deutschen Sprache, der Geschichte und Geographie umfasst

1. einen deutschen Aufsatz über ein philosophisches Thema,
2. einen deutschen Aufsatz über ein pädagogisches Thema,
3. die Darstellung eines Abschnittes der deutschen Geschichte,
4. die Beantwortung von Fragen aus der deutschen Litteraturgeschichte,
5. die Beantwortung von Fragen aus der Geographie.

§. 36. In dem mündlichen Theil der Hauptprüfung hat jeder Candidat über ein mindestens 24 Stunden zuvor bestimmtes Thema einen freien Vortrag zu halten.

Dem Candidaten steht es frei zu erklären, ob er den Vortrag über einen Gegenstand der deutschen Sprache, der Geschichte oder der Geographie halten will.

Ausserdem haben die Examinanden in der mündlichen Prüfung ein leichtes Stück aus einem französischen Prosaiker ins Deutsche zu übersetzen, einige Fragen aus dem Gebiete der allgemeinen Geschichte zu beantworten und den praktischen Nachweis der Fertigkeit in der Behandlung und Anwendung der Hülfsmittel des geographischen Unterrichtes zu liefern.

Endlich haben dieselben mit Schülern einer Gewerbschule oder einer andern technischen Unterrichtsanstalt einen Gegenstand des deutschen Unterrichtes unter besonderer Berücksichtigung der deutschen Grammatik zu behandeln.

§. 37. Diejenigen Candidaten, welche vorbezeichnete (§§. 35, 36) Hauptprüfung mit Erfolg bestehen, erwerben sich damit die in einem Zeugnisse in Noten (I. II. III.) auszudrückende Befähigung zur Verwendung und Anstellung als Lehrer der deutschen Sprache, der Geschichte und Geographie an einer Gewerb-, Landwirthschafts- und Handelsschule.

§. 38. Diejenigen Candidaten, welche ein humanistisches oder Realgymnasium absolvirt und die Hauptprüfung (§§. 35, 36) mit der ersten oder zweiten Note bestanden haben, können sich durch eine freie wissenschaftliche Abhandlung aus dem Gebiete der germanischen Philologie, Geschichte oder Geographie und ein sich daranschliessendes Colloquium die Befähigung zur Anstellung als Lehrer der deutschen Sprache, Geschichte und Geographie an einem Realgymnasium oder einer Industrieschule erwerben. Ueber den Erfolg dieser Specialprüfung, auf deren Einrichtung die oben §§. 8—11 gegebenen Bestimmungen analoge Anwendung finden, erhalten die Candidaten ein besonderes Zeugniss.

VII. Prüfung aus dem Zeichnen und Modelliren.

§. 39. Zur Prüfung aus dem Zeichnen und Modelliren werden diejenigen zugelassen, welche eine Latein- oder Gewerbschule absolvirt und vier Jahre an einer Kunstgewerbschule, Kunstakademie oder polytechnischen Hochschule studirt haben. Von jenen vier Jahren muss mindestens eines an einer polytechnischen Hochschule zugebracht sein.

§. 40. Die Prüfung für den Unterricht im Zeichnen und Modelliren umfasst

1. drei Aufgaben aus dem Linearzeichnen, welche den Anwendungen der darstellenden Geometrie entnommen sind,
2. eine Aufgabe aus dem Bauzeichnen,
3. zwei Aufgaben aus dem Ornamentzeichnen (Zeichnen nach dem Runden, Componiren eines Ornamentes),
4. zwei Aufgaben aus dem Figurenzeichnen (Ausführung einer antiken Büste, Umriss einer ganzen Figur nach gegebenem Modell),
5. eine Aufgabe aus dem Modelliren (Anfertigung eines Modells nach einer Zeichnung),
6. die mündliche Beantwortung einiger Fragen aus der Kunstgeschichte,
7. die mündliche Beantwortung einiger Fragen aus dem Gebiete

des Zeichenunterrichts, welche sich an eine von den Candidaten in bestimmter Zeit nach gegebenem Thema angefertigte Skizze (Zeitskizze) anschliessen,

8) eine Demonstration mittels Tafel und Vortrag, wodurch der Candidat seine Befähigung zum methodischen Unterweisen der Schüler in den Fächern des Linear-, Bau- und Freihandzeichnens darzulegen hat.

§. 41. Diejenigen Candidaten, welche vorbezeichnete (§. 40) Prüfung mit Erfolg bestanden haben, erhalten die in einem Zeugnisse in Noten (I. II. III.) auszudrückende Befähigung zur Verwendung und Anstellung als Lehrer im Zeichnen und Modelliren.

VIII. Prüfung aus den Handelswissenschaften.

§. 42. Zur Prüfung aus den Handelswissenschaften werden diejenigen zugelassen, welche zwei Jahre eine höhere Handelsschule besucht, ein Jahr Jahr an einer Universität oder einer polytechnischen Hochschule studirt und mindestens ein Jahr in einem kaufmännischen Geschäft gearbeitet haben.

§. 43. Die schriftliche Prüfung aus den Handelswissenschaften umfasst

1. Handelsgeographie und Handelsgeschichte,
2. Mass-, Münz- und Gewichtskunde,
3. kaufmännische Arithmetik,
4. kaufmännische Correspondenz,
5. Handelsrecht,
6. Wechsellehre,
7. Buchhaltung,
8. Bank- und Versicherungswesen,
9. Waaren- und Wechselcalculation,
10. Nationalökonomie,
11. einen deutschen Aufsatz über ein Thema aus dem Kreise der allgemein bildenden Fächer (Geschichte, Litteratur etc.)

§. 44. In der mündlichen Prüfung haben die Candidaten den Beweis der Fertigkeit im Uebersetzen aus dem Französischen ins Deutsche zu liefern und über ein mindestens 24 Stunden zuvor bestimmtes Thema einen freien Vortrag zu halten. Den Candidaten steht es frei zu erklären, aus welchem Zweige der Handelswissenschaften sie den Vortrag zu halten wünschen.

In einem praktischen Examen an einer Gewerb- oder Handelsschule erhalten die Candidaten Gelegenheit ihre pädagogische und didaktische Geschicklichkeit darzuthun.

§. 45. Diejenigen Candidaten, welche vorbezeichnete (§§. 43. 44) Prüfung mit Erfolg bestanden haben, erhalten die in einem Zeugnisse in Noten (I. II. III.) auszudrückende Befähigung zur Verwendung und Anstellung als Lehrer der Handelswissenschaften.

IX. Prüfung aus der Stenographie.

§. 46. Zur Prüfung aus der Stenographie werden diejenigen zugelassen, welche ein Gymnasium oder eine Industrieschule oder ein Lehrerseminar absolvirt haben und den Nachweis specieller Studien und Uebungen zu liefern vermögen.

§. 47. Die schriftliche Prüfung für den Unterricht in der Stenographie umfasst

1. die Bearbeitung von Systemfragen aus der Wortbildungs-, Wortkürzungs- und Satzkürzungslehre,
2. die kalligraphische Uebertragung eines Aufsatzes aus der Currentschrift in stenographische Schrift
   a) ohne,
   b) mit Anwendung der Satzkürzung,
3. die schriftliche Uebertragung eines Aufsatzes aus gekürzter und ungekürzter stenographischer Schrift in Currentschrift,
4. die stenographische Aufnahme eines mit steigender Schnelligkeit von 80—100 Worten in der Minute vorgetragenen Dictats und Uebertragung des Stenogramms in ungekürzte stenographische Schrift,
5. die schriftliche Beantwortung von Fragen über die Entwickelung und Litteratur der Stenographie.

§. 48. In der mündlichen Prüfung hat der Candidat einen Vortrag über einzelne Theile des Systems der Stenographie mit den nöthigen kalligraphischen und systematischen Darstellungen an der Tafel zu halten und etwaige aus Anlass des Vortrages gestellte Fragen zu beantworten.

§. 49. Sämmtlichen Aufgaben der schriftlichen wie der mündlichen Prüfung wird das Gabelsberger'sche System zu Grunde gelegt.

§. 50. Diejenigen Candidaten, welche vorbezeichnete (§§. 47 und 48) Prüfung bestanden haben, erhalten die in einem Zeugnisse in Noten (I. II. III.) auszudrückende Befähigung zur Verwendung und Anstellung als Lehrer der Stenographie.

X. Prüfung für den Unterricht in der Maschinenkunde, der Baukunde und Landwirthschaft.

§. 51. Wer an einer technischen Unterrichtsanstalt als Lehrer
der Maschinenkunde oder
der Baukunde oder
der Landwirthschaft
verwendet werden will, hat in seinem an das k. Staatsministerium des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten zu richtenden Gesuche um Zulassung zur Lehramtsprüfung den Nachweis zu liefern, dass er
die mechanisch-technische Abtheilung oder
die Hochbau-Abtheilung oder
die landwirthschaftliche Abtheilung
einer polytechnischen Hochschule mit der ersten oder zweiten Note absolvirt und mindestens zwei Jahre auf seine praktische Ausbildung mit Erfolg verwendet hat.

Im Falle der Zulassung hat er durch einen vor dem Director und dem Lehrerrath der betreffenden Abtheilung der polytechnischen Hochschule zu haltenden Vortrag über ein gegebenes Thema und ein hieran sich knüpfendes Colloquium über die einschlägigen Fachwissenschaften seine Lehrbefähigung darzulegen.

§. 52. Werden die Leistungen des Candidaten für genügend befunden, so erhält er ein vom Director der polytechnischen Hochschule ausgefertigtes und von den bei der Prüfung betheiligten Mitgliedern des Lehrerraths mitunterschriebenes Zeugniss über seine in Noten (I. II. III.) auszudrückende Befähigung zur Verwendung und Anstellung als Lehrer der Maschinenkunde, beziehungsweise Baukunde oder Landwirthschaft.

Allgemeine Prüfungsbestimmungen.

§. 53. Die Prüfungen aus der Maschinenkunde, Baukunde und Landwirthschaft werden für jeden einzelnen Fall besonders angeordnet; die Prüfungen aus dem Zeichnen und Modelliren finden im Monat Juni, die übrigen im October jedes Jahres statt. Der Beginn derselben wird wenigstens zwei Monate vorher durch das k. Staatsministerium des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten öffentlich bekannt gemacht.

§. 54. Die Gesuche um Zulassung zu den Hauptprüfungen sind bei Vermeidung der Nichtberücksichtigung spätestens vier Wochen vor dem Beginn derselben beim k. Staatsministerium des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten einzureichen.

Im Gesuche ist ausdrücklich anzugeben, zu welcher Prüfung der Candidat zugelassen zu werden wünscht, sowie wann und mit welchem Erfolge er sich etwa früher einer Prüfung im Lehrfache unterzogen hat. Bezüglich der Gesuche um Zulassung zur Specialprüfung wird auf die oben §. 8 gegebenen Bestimmungen verwiesen.

§. 55. Wer bei einer Hauptprüfung als unbefähigt erklärt wurde, kann nur noch einmal zur Prüfung aus denselben Fächern und zwar unter der Bedingung zugelassen werden, dass er sich über entsprechende Fortsetzung seiner Studien auszuweisen vermag.

§. 56. Das k. Staatsministerium des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten entscheidet über die Zulassungsgesuche und lässt denjenigen, welche sich innerhalb der oben angegebenen Frist gemeldet haben, die Eröffnung über die erfolgte Zulassung, dann den Ort der Prüfung und den Tag der Anmeldung rechtzeitig zustellen.

Die zugelassenen Lehramtscandidaten haben sich an dem bezeichneten Tage persönlich unter Vorlage ihrer Admissionsdecrete bei dem Vorsitzenden der Prüfungscommission zu melden und dort die näheren Anordnungen über die Tage und Reihenfolge der Prüfungen, die Prüfungslocale, die Ordnung ihrer Plätze während der Prüfung u. a. entgegenzunehmen.

§. 57. Für die einzelnen Lehramtsprüfungen werden alljährlich von dem k. Staatsministerium des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten besondere Prüfungscommissionen ernannt, wobei nicht ausgeschlossen ist, dass ein Mitglied mehreren Prüfungscommissionen angehören kann.

Die Prüfungscommissionen sind aus Lehrern der Landesuniversitäten, der polytechnischen Hochschule sowie der humanistischen und technischen Unterrichts-Anstalten zusammenzusetzen und werden nöthigenfalls durch Lehrer der Akademie der bildenden Künste oder der Kunstgewerbschulen sowie durch Beisitzer aus dem Handels- und Fabrikstande verstärkt. Den Vorsitz führt in ihnen ein k. Ministerialcommissar.

§. 58. Die Prüfungscommissionen versammeln sich vor Beginn der Prüfungen behufs Vertheilung der Prüfungsgegenstände, der Festsetzung der Fragen und Aufgaben, der Regelung der Aufsicht und ebenso nach Schluss der Prüfungen zur Feststellung der Prüfungsergebnisse und zur Berathung etwaiger durch die Prüfung veranlasster Anträge an das k. Staatsministerium.

§. 59. Die Aufsicht während der schriftlichen Bearbeitung der Aufgaben wird von einzelnen Mitgliedern der Prüfungscommissionen nach einem vorher zu vereinbarenden Turnus geführt.

Welche Hülfsmittel bei Beantwortung der Fragen und Aufgaben zugelassen werden, bestimmt die betreffende Prüfungscommission; die Be-

nutzung nicht gestatteter Hülfsmittel zieht strengste Ahndung, nach Umständen sofortige Ausschliessung von der Prüfung nach sich.

§. 60. Bei den Hauptprüfungen werden auf Grund der einzelnen Prüfungsergebnisse durch Beschluss der Prüfungscommission die Noten der Befähigung für die einzelnen Candidaten festgesetzt.

Diese Noten sind

I sehr gut befähigt,

II gut befähigt,

III befähigt.

§. 61. Diejenigen Candidaten, welche eine dieser Befähigungsnoten erworben haben, erhalten darüber ein von dem Vorsitzenden der betreffenden Prüfungscommission unterzeichnetes Zeugniss, worin ausdrücklich der Zweig des Lehramtes, für den sich der Candidat als befähigt erwiesen hat, sowie der Grad seines Wissens in den einzelnen Prüfungsgegenständen zu bezeichnen ist.

Bei den Candidaten des Lehramtes der Mathematik, der Chemie, der beschreibenden Naturwissenschaften und der Handelswissenschaften hat das Prüfungszeugniss neben der Note der Befähigung für das betreffende Lehrfach noch eine Angabe über den durch den deutschen Aufsatz bewiesenen Grad der allgemeinen Bildung zu enthalten.

§. 62. Ein Candidat, welchem die Befähigungsnote III nicht mehr zuerkannt werden kann, hat die Prüfung nicht bestanden und erhält kein Prüfungszeugniss.

§. 63. Die Ergebnisse der Specialprüfungen werden gleichfalls durch Beschluss der Prüfungscommission für die einzelnen Candidaten festgestellt. Dieselben sind in einer den Werth der Abhandlung und den Grad und Umfang der im Colloquium bewiesenen Kenntnisse näher bezeichneten Censur auszudrücken. Diese Censur ist in das Prüfungszeugniss des Candidaten einzusetzen.

V. Schulnachrichten.

1. Hinsichtlich der in unsrem letzten Hefte gebrachten Nachricht aus Elsass-Lothringen geht uns folgende »Berichtigung« zu:

Wenn Herr Ludwig im Central-Organ, Heft IV. S. 255, berichtet, dass die ordentlichen Lehrer an den höheren Schulen Elsass-Lothringen's nicht wie ihre preussischen wegen Zurücksetzung bei Vertheilung der Ortszulagen zu Klage Veranlassung hätten, so liegt hier ein kleiner Irrthum zu Grunde. Die Orts-Zulagen in Elsass-Lothringen werden bei den früheren Collegien, aus denen jetzt Progymnasien, Real-Progymnasien, Realschulen (welche letztere den jetzigen preussischen Realschulen II. Ordnung entsprechen) gemacht worden sind, den Wohnungszuschüssen der preussischen Realschulen II. Ordnung, Progymnasien und höheren Bürgerschulen gleich berechnet; nur darin unterscheiden sie sich, dass die Leiter jener Anstalten, in Elsass-Lothringen Directoren, in Preussen sich Rectoren nennen.

Berlin. Dr. Mohr.

2. Unter dem 7. März d. J. hat Unterzeichneter an die Directoren sämmtlicher höheren Unterrichtsanstalten Deutschland's nachfolgendes Circular gerichtet:

»Hochgeehrter Herr College!

Im Namen und im Auftrage des zu Gera gewählten Ausschusses beehre ich mich hiermit auch Ihnen ein Exemplar der Petition zu überreichen, welche der Ausschuss in seiner Sitzung am 1. d. M. für nöthig erachtet und demgemäss sofort seinerseits schriftlich eingereicht hat.

Wir hegen die Hoffnung, dass Sie und Ihre Herren Collegen, vielleicht auch die dabei wesentlich mit interessirten Behörden Ihres Wohnortes, der Petition beitreten und ihr durch baldige Einsendung derselben an den Reichstag das wünschenswerthe Gewicht verleihen werden.

Mit vorzüglichster Hochachtung etc.«

Hinzugefügt war je ein Separat-Abdruck der im Heft IV. dieser Zeitschrift veröffentlichten Abhandlung Dr. K. Friedländer's »Die gesetzliche Regelung des Rechts zum einjährig freiwilligen Militär-Dienste« und ein Exemplar der Petition selbst, die folgenden Wortlaut hat:

»Von der Ueberzeugung ausgehend,

dass die gegenwärtigen gesetzlichen Bestimmungen über die Berechtigung zum einjährig freiwilligen Militär-Dienst einerseits nicht genügen,

da sie wesentliche Puncte nicht regeln,

willkürlicher Auslegung zu weiten Spielraum lassen und

die erforderliche Rechtsgleichheit im Deutschen Reiche nicht sicher stellen,

dass sie andrerseits einer den Forderungen unserer Zeit entsprechenden Entwickelung des höheren deutschen Schulwesens hinderlich sind,

dass aber dieses Recht auf die Gestaltung des gesammten deutschen Schulwesens von zu bedeutender Einwirkung ist, um lediglich auf dem Verordnungswege geregelt zu werden,

und

dass die Feststellung dieses Rechtes unzweifelhaft der Competenz der Reichsbehörde unterworfen ist,

richten die Unterzeichneten an den Hohen Reichstag des Deutschen Reichs den Antrag:

Derselbe wolle bei der Reichsregierung veranlassen, dass die Berechtigung zum einjährig freiwilligen Militär-Dienst durch ein **Reichsgesetz** geregelt werde.

..... am ..... 1874.«

3. Die Saalfelder Realschule ist nach Landtagsbeschluss zur Staatsanstalt erhoben.

Berlin. Dr. M. Strack.

VI. Personalnachrichten.

1. Wir erhalten nachfolgende Zuschrift und erfüllen gern die Bitte um deren Aufnahme:

Zur Abwehr.

»Die in Heft III. des »Central-Organs« enthaltene Besprechung der Lehrbücher der Mineralogie von Hornstein (Cassel 1872, Verlag von Th. Fischer) und Zaengerle (Braunschweig 1873, Verlag von Fr. Vieweg und Sohn) veranlasst mich zu folgenden Bemerkungen:

Mein Lehrbuch der Mineralogie nahm ich sofort nach dem Erscheinen meines Lehrbuches der Chemie, 1870, in Arbeit, und war das Manuscript dazu längst vor dem Erscheinen des H.'schen Buches fertig. Durch verschiedene Hindernisse, insbesondere durch den damals herrschenden Buchdruckerstrike, wurde, wie in der Vorrede angegeben ist, der Druck des Buches bis Juli 1873 verzögert. Nur einige wenige Stellen sind nach dem Erscheinen des H.'schen Buches in das meinige übergegangen und einige Einbesserungen bezüglich der chemischen Zusammensetzung und des Vorkommens der Mineralien nach demselben vorgenommen worden. Nach den von mir in meiner Erwiederung auf das H.'sche Circular vorgebrachten Beweisen (S. 8—15) hat Hr. Hornstein das Lehrbuch der Mineralogie von Naumann so häufig und so umfassend wörtlich (ohne Angabe der Quelle) reproducirt, dass sein Buch gewisser-

massen nur ein Auszug von dem Naumann'schen Lehrbuche ist. Wenn nun einige Beschreibungen der Mineralien in unseren beiden Lehrbüchern einander ähnlich sind, so rührt dies wohl nicht davon her, dass ich Hrn. H. abgeschrieben habe, wie er behauptet, sondern davon, dass ich bei Bearbeitung meines Lehrbuches neben den Mineralogieen von v. Kobell, Senft, Leunis, Kukula etc. auch das Lehrbuch von Naumann benutzte.

Herr Hornstein hat mich nicht öffentlich in einer wissenschaftlichen Zeitschrift, die ihm doch sicherlich zur Verfügung stand, angegriffen, sondern in einem Circular, welches er — — an die mir vorgesetzten Behörden einsandte. Erst durch diese erhielt ich von dem Angriff Kenntniss. Dem Buchhandel und meinen Fachgenossen machte Hr. Hornstein keinerlei Mittheilung über die Sache, obwohl das Herkommen dieses erheischt hätte, undob wohl er selbst gleich zu Anfang seines Circulars diese Verpflichtung anerkannte. Da ich in Folge dieses — — Verfahrens nicht in der Lage bin an alle Behörden und Private, an welche das fragliche Circular versandt wurde, auch die Widerlegung desselben gelangen zu lassen, so stelle ich an alle Empfänger des H.'schen Circulars die ergebenste Bitte mich durch gefällige Mittheilung Ihrer Adresse in den Stand zu setzen ihnen meine Erwiederung zusenden zu können.

München, den 28. März 1874.

Dr. Zaengerle,
königl. Professor des Realgymnasiums zu München.«

2. Die Berufung des ordentlichen Lehrers Dr. Victor Gützlaff vom Gymnasium in Danzig zum Oberlehrer an der Realschule zu Elbing ist genehmigt worden.
3. Der Gewerbeschullehrer Dr. Franz Bessell ist zum ordentlichen Lehrer an der polytechnischen Schule zu Hannover unter Beilegung des Titels Professor ernannt worden.
4. Der Gewerbeschullehrer Dr. Oscar Kessler zu Gleiwitz ist in gleicher Dienstseigenschaft an die Gewerbeschule zu Görlitz berufen worden.
5. Der ordentliche Lehrer an der Sophien-Realschule Dr. Georg Frobenius ist zum ausserordentlichen Professor in der philosophischen Facultät der Universität hierselbst ernannt worden.
6. Bei der höheren Bürgerschule in Hannover ist die Wahl des Lehrers Dr. Gustav Meyer zum Rector bestätigt worden.
7. 8. Die Berufung des Adjuncten Dr. Johann Hollenberg vom Joachimsthal'schen Gymnasium in Berlin zum Oberlehrer an der Realschule zu Iserlohn und des ordentlichen Lehrers Ludwig Borkenhagen von der Realschule in Perleberg zum Oberlehrer an der Realschule in Kiel sind genehmigt worden.
9. Der Oberlehrer Dr. Storch vom Gymnasium zu Memel ist in eine Oberlehrerstelle bei der Realschule zu Reichenbach in Schlesien berufen worden.
10. An der Realschule in Elberfeld ist die Beförderung des ordentlichen Lehrers Gustav Müller zum Oberlehrer genehmigt worden.
11. Desgl. die Berufung des Lehrers Dr. Julius Henke vom Gymnasium in Stendal zum Oberlehrer an der Realschule in Perleberg.
12. Desgl. die Berufung des ordentlichen Lehrers Andreas Meyer vom Apostel-Gymnasium zu Cöln zum Oberlehrer an der Realschule zu Essen.
13. Dem bisherigen Director der höheren Bürgerschule zu Hannover Callien ist der rothe Adlerorden III. Classe verliehen worden.
14. Der ordentliche Lehrer Scholtze an der Realschule zu Rawitsch ist zum Oberlehrer ernannt worden.
15. Dem Oberlehrer Cornelius an der Realschule zu Elberfeld ist der rothe Adler-Orden 4. Classe verliehen worden.
16. Die Berufung des Lehrers Franz Weineck in Hamburg zum Oberlehrer an der Realschule in Lübben ist genehmigt worden.
17. Der ordentliche Lehrer Dr. Joseph Buschmann an der Realschule zu Cöln ist in eine Oberlehrerstelle des Gymnasiums zu Trier berufen worden.

18. Im Königreich Sachsen wurden angestellt: Dr. phil. Julius William Fischer, Oberlehrer am Vitzthum'schen Gymnasium zu Dresden, als Oberlehrer an der Gymnasial- und Realschul-Anstalt zu Plauen; Dr. phil. Philipp Spitta, Oberlehrer am Gymnasium zu Sondershausen, als 8. Oberlehrer an der Nicolaischule zu Leipzig; Richard Helm, provisorischer Oberlehrer an der Gymnasial- und Realschul-Anstalt zu Zittau, als Oberlehrer daselbst; Friedrich August Zeiler, Conrector an der Bürgerschule zu Pirna, als Oberlehrer an der in der Entwickelung begriffenen Realschule daselbst; Edmund Eduard Traugott Krebs, Candidat der Theologie, als Oberlehrer an der Realschule zu Annaberg; Heinrich Kamprad, Zeichenlehrer an der Schule zu Reichenbach, als Oberlehrer daselbst; Otto Julius Schreyer, Lehrer an der Königlichen Gewerbschule zu Gleiwitz, sowie Gustav Gerth und Julius Theodor Höser, provisorische Oberlehrer an der Realschule zu Leipzig, als 8., bez. 9. und 10. Oberlehrer an der in der Entwickelung begriffenen Realschule I. Ordnung zu Freiberg; Dr. phil. Theodor Stade, Probelehrer, und Theodor Einenkel, provisorischer Oberlehrer an der Realschule zu Schneeberg, als Oberlehrer daselbst; Johann Gotthelf Feurig, Candidat der Theologie, und Theodor Frenkel, Bürgerschullehrer, als Oberlehrer an der in der Entwickelung begriffenen Realschule zu Pirna; Friedrich Oskar Prüfer, Lehrer der französischen Sprache an der höheren Bürgerschulabtheilung zu Chemnitz, als Oberlehrer an der in der Entwickelung begriffenen Realschule II. Ordnung zu Stollberg; Ferdinand Wiedow, provisorischer Lehrer, als Oberlehrer an der Realschule zu Chemnitz; Karl Christian Julius Horche, Candidat der Theologie, als Oberlehrer an der Realschule zu Mittweida; Karl Ernst Ferdinand Maria Wendt, Candidat des höheren Schulamts, und Christian Friedrich Schmidt, Candidat der Theologie, als provisorische Oberlehrer an der Realschule zu Schneeberg. —

Vacanzen:

1. Tilsit, R. S. I. O., Deutsch und Latein, 500 Thlr.
2. Essen, R. S. II. O., Deutsch, Franz., Engl., 850 Thlr.
3. Hagen, Prov.-Gew.-Schule, Director, Math., Mechanik, Maschinenlehre, 1400 Thlr.
4. Liegnitz, Gew.-Schule, obere Classen, 800 Thlr.
5. Wurzen, Zeichenlehrer, Anfangs auch andere Gegenst., 600—700 Thlr.
6. Hersfeld, h. Bürgerschule, neuere Sprachen u. Geschichte, 600 Thlr.
7. Crefeld, R. S. I. O., Math. und Naturwissenschaften, 800 Thlr.
8. Prenzlau, R. S. I. O., Turnlehrer, 400 Thlr.
9. Gollnow, höhere Schule, Dirigent, 800 Thlr.
10. Bromberg, R. S. I. O., Philologie (Turnen), 700 Thlr.
11. Anklam, h. Bürgerschule, neuere Sprachen, 700 Thlr.
12. Görlitz, R. S. I. O., Lateinisch bis I., 850 Thlr.
13. Wismar, Realgymnasium, Franz., Engl. u. Deutsch, 700—1000 Thlr.
14. Malchin, R. S., neuere Sprachen, 700 Thlr.
15. Bochum, Gewerbeschule Math. und Mechanik, 1100—1300 Thlr.
16. Ebendaselbst, Naturwissenschaften, Hülfslehrer, 500—700 Thlr.
17. Halberstadt, R. S. I. O., Naturwissenschaften, oder Math. und Mittelclassen Franz., 600 Thlr.
18. Spremberg, R. S. II. O., Zeichnen und Schreiben, 500 Thlr.
19. Ruhrort, R. S. I. O., neuere Sprachen, 700 Thlr.
20. Daselbst, Zeichenlehrer, 625 Thlr.
21. Witten, h. Bürgerschule, neuere Sprachen, 750 Thlr.
22. Rostock, R. S. u. Gymn., Math. u. Naturwiss., 800 Thlr.

Verantwortlicher Redacteur: Professor Dr. Max Strack.
Verlag von Otto Gülker & Cie. in Berlin.
Druck von Carl Jahncke (Franz Jahncke) in Berlin.

Central-Organ

für die

Interessen des Realschulwesens.

II. Jahrgang. **1874.** **Juli u. August.**

Erscheint in Monatsheften zu 4—5 Bogen. — Preis des Jahrganges 5 Thlr. 10 Sgr.
Beiträge werden an die Adresse der Redaction, Berlin S. W. (66 Kochstrasse), erbeten.
Nicht-Aufgenommenes folgt innerhalb 4 Wochen zurück.

I. Abhandlungen.

1. Officiöse Antworten auf officielle Fragen.

Von Dr. M. Strack in Berlin.

Der Herr Minister Falk hat bekanntlich im Anschluss an die October-Conferenz an sämmtliche Provinzial-Schulcollegien in einem Circulare vom 13. April d. J. eine Reihe von Fragen gerichtet, deren Beantwortung ihm für das in Aussicht genommene Schulgesetz von Wichtigkeit scheint. Auch die Wissenschaftlichen Prüfungs-Commissionen sollen sich über einzelne derselben gutachtlich äussern. Es ist dem Herrn Minister also offenbar um eine recht vielseitige Erörterung seiner Fragen und Thesen zu thun, und somit glauben wir ihm selbst und auch der Sache einen Dienst zu leisten, wenn auch wir, unter »des Lebens grünem Baume« sitzend, vom Standpuncte der praktischen Erfahrung aus diese Fragen hier besprechen und »dem grünen Tische« gegenüber, bei aller Anerkennung seines formalen Rechtes, das unveräusserliche natürliche und amtliche Recht der Wahrung und Förderung unseres Besitzstandes zur Geltung zu bringen suchen.

Wir werden uns hierbei fürs Erste ebenfalls der gewünschten »gedrängten Kürze« befleissigen und »auf theoretische Erörterungen nur so weit eingehen, als die Motivirung der Ansicht,« die wir vorzutragen haben, »solche unentbehrlich macht.« Ausführlicher können diese Fragen nur einzeln besprochen werden, und dazu wird sich theils in späteren Heften dieser Zeitschrift, theils und besonders in Braunschweig vollauf Gelegenheit bieten.

Ausserdem aber wollen auch wir »hinsichtlich der Arten des

höhern Schulwesens (sic) festhalten, dass eine Verschmelzung von Gymnasium und Realschule nicht in Aussicht genommen wird, vielmehr beide Kategorieen ungeachtet des Gemeinschaftlichen und ihrer gegenseitigen Beziehungen ferner als neben einander bestehend zu denken sind.«

Die von dem Herrn Minister gestellten Thesen und Fragen sind zwar anderweit durch den Druck schon ziemlich allgemein bekannt geworden. Da ihnen aber auch in unserer Zeitschrift ein Platz gebührt, so lassen auch wir dieselben, soweit sie die Realschule betreffen, hier ebenfalls abdrucken, um so mehr, als unsre Antworten sonst nicht nach Wunsch verstanden werden können.

a. „Was nach den bisherigen Erfahrungen dem Realschulwesen vor Allem Noth thut, ist Vereinfachung, sowohl in der Eintheilung des ganzen Gebietes wie im Lehrplan, und für letzteren grössere Freiheit der Einrichtungen.“

In dieser These wäre »grössere« zu streichen, nicht bloss weil bis jetzt factisch gar keine Freiheit bestand, sondern auch weil der moderne Staat nur das Ziel, nicht aber auch die Wege zum Ziele vorzuschreiben hat.

b. „Zu diesem Zweck wird hinsichtlich der Eintheilung genügen, dass nur zwei Formen unterschieden werden: Realschule und höhere Bürgerschule. Die Aufnahme oder Ausschliessung des Unterrichts im Lateinischen begründet keine Verschiedenheit der Benennung.

Als Realschulen gelten alsdann nur diejenigen Anstalten, welche wie das Gymnasium einen neunjährigen Lehrcursus haben, während die mit Berechtigungen versehenen Anstalten ähnlicher Art, aber geringerer Ausdehnung, amtlich höhere Bürgerschulen heissen, mag auch die ortsübliche Bezeichnung hie und da eine andere sein.“

Hier empfiehlt sich sachlich mehr die Benennung »Realgymnasium und Realschule,« theils der Kürze wegen, theils weil sie von Reichs wegen erst kürzlich in Elsass-Lothringen eingeführt ist und Particularismus uns Preussen, da wir am meisten dagegen eifern, am wenigsten ansteht; hinsichtlich der Redaction aber möchte ich statt »amtlich höhere Bürgerschule heissen« lieber sehen »amtlich in der Rubrik höhere Bürgerschulen geführt werden,« weil sonst leicht unliebsame und oft sehr störende Verwechselungen und eine babylonische Verwirrung eintreten können; in Hamburg beispielsweise sind Gymnasium und Johanneum zwei ganz verschiedene Anstalten. Ausserdem fehlen im ersten Absatz vor »Die Aufnahme« die Worte »für letztere

begründet« und im zweiten hinter »diejenigen Anstalten« die Worte »mit Latein«.

„Die sogenannte Mittelschule wird hiernach, wenn sie einen sechsjährigen Cursus und im Lehrplan zwei fremde Sprachen hat, ebenfalls zur Kategorie der höheren Bürgerschulen gehören. Die Berechtigung auf Grund wohlbestandener Abgangsprüfungen Qualifications-Atteste für den einjährigen Militärdienst auszustellen wird solchen Anstalten, wenn sie zweckmässig eingerichtet und ausgestattet sind, nicht versagt werden.“

Da »wohlbestandene Abgangsprüfungen« der beste Beleg für »zweckmässige Einrichtung und Ausstattung« und ohne solche kaum denkbar sind, so würden die gesperrt gedruckten Worte zu streichen sein, um so mehr als sie leicht Handhaben zu Willkürlichkeiten und persönlichen Scherereien werden können.

c. „Der Lehrplan kann dadurch erleichtert werden, dass sowohl in den Realschulen wie in den höheren Bürgerschulen die Zahl der zu erlernenden fremden Sprachen auf zwei (Französisch und Lateinisch oder Französisch und Englisch) beschränkt, und dass für die drei letzten Jahre des Lehrcursus der vollständigen Realschule Dispensation von einzelnen Lehrgegenständen, z. B. vom Zeichnen, gestattet wird.“

Sollen die eingeklammerten Sprachen-Paare nur Beispiele sein, so sind wir einverstanden; wo nicht, so müssten für Grenzorte und Seehandel treibende Städte auch andere Combinationen, wie Spanisch und Englisch, Spanisch und Portugiesisch, Englisch und Russisch etc. gestattet sein. Die Klammer wird also besser ganz gestrichen. — Die Dispensation vom Zeichnen begrüssen wir mit Freuden als ein Zeichen der glücklich durchgesetzten Freiheit unsrer Schule hinsichtlich der Bedingungen, die ihr die Bauakademie bisher ganz unberechtigt vorschrieb, und wünschen innigst, dass wir uns hierin nicht irren und kein Vergessen vorliegt.

„Für diese drei letzten Jahre erscheint ausserdem eine grössere Freiheit in der Gestaltung des ganzen Lehrplanes überall da zulässig, wo die Zahl der Schüler und der vorhandenen Lehrkräfte die Einrichtung gesonderter Abtheilungen gestattet.“

Dass die erforderlichen Geldmittel und Räumlichkeiten vorhanden seien oder doch bewilligt, resp. verlangt werden sollen, wird hier stillschweigend als selbstverständlich angedeutet, und ist gleichfalls aufs freudigste und dankbarste anzuerkennen. Im Uebrigen vergl. das zu *a* Gesagte.

d. „Die Realschule nimmt dadurch in ihren obersten Classen (Obersecunda und Prima) keineswegs den Charakter einer Fachschule an, will

vielmehr nur die intensivere Betreibung einer beschränkteren Zahl allgemein wissenschaftlicher Lehrgegenstände erstreben.

Gemeinsam allen Schülern während der drei Jahre bleibt der Unterricht in der Religion, im Deutschen, in der Geschichte und Geographie."

Hier wäre, wenn »allen« stehen bleiben soll, »Religion« zu streichen, da es unmöglich ist Evangelische, Ultramontane, Altkatholiken, Dissidenten und Juden gemeinsam in der Religion zu unterrichten, und da den Confirmanden durch Ministerial-Rescript bereits die Dispensation vom Religionsunterricht in der Schule gewährt ist.

e. „Der Lehrgang der höheren Bürgerschule und ebenso der ersten sechs Jahre einer vollständigen Realschule, d. h. bis zu der Stelle, wo die Berechtigung zum einjährigen Militärdienst erworben werden kann, ist für alle Schüler der betreffenden Anstalt derselbe.

Der Unterricht im Lateinischen ist dabei als facultativ anzusehen, nicht für den einzelnen Schüler, sondern für die Anstalt überhaupt."

Auch hier nehmen wir Anstoss an dem Zusatz »alle«; Gebrechliche, unter Umständen auch Entferntwohnende, müssen vom Turnen, Schwachsichtige vom Zeichnen, Mutirende und ganz Unmusikalische vom Gesange dispensirt werden können. — Im zweiten Absatz fehlt dagegen die ausdrückliche Beschränkung dieser Bestimmung auf die höheren Bürgerschulen; denn für wirkliche Realschüler ist das Lateinische bei dem heutigen Standpuncte der Naturwissenschaften sowie der modernen Philologie und der bildenden Künste schon auf der Schule vollkommen unentbehrlich.

f. „Das Qualificationsattest für den einjährigen Militärdienst wird überall nur auf Grund einer zu diesem Zweck abgehaltenen Prüfung ausgestellt."

Zu dieser These würde unseres Erachtens ein Zusatz nöthig sein, etwa: Die Prüfung ist eine mündliche und eine schriftliche und wird von den Lehrern der Classe, die unter dem Vorsitze des Directors als Commission zusammentreten, abgehalten. Das Weitere ordnet ein eigenes Reglement. — Selbstverständlich ist wohl, dass sich das »überall« auch auf Gymnasien bezieht.

g. „Es ist zulässig die höheren Bürgerschulen über den allgemeinen sechsjährigen Cursus hinaus je nach den besonderen Bedürfnissen des Orts und zur Erhaltung aller der bisher den Realschulen zweiter Ordnung zugestandenen Berechtigungen um eine Classe zu erweitern."

h. „Der Abschnitt, welchen die Unterrichts- und Prüfungsordnung vom 6. October 1859 hinter die Tertia verlegte, wird bei den Realschulen um ein Jahr weiter hinausgerückt. Es fragt sich, um wie viel die in § I. 4.

des erwähnten Reglements angegebenen Forderungen in den Sprachen, der Mathematik, der Naturkunde, der Geographie und Geschichte deshalb zu erhöhen sind."

Wir sind aus den in dieser Zeitschrift 1873, S. 199 fgg., entwickelten Gründen principiell gegen jeden »Abschnitt«; er findet ebenso sehr oder ebenso wenig auch an Gymnasien statt, besonders an solchen, denen keine Realschule innerhalb desselben Ortes zur Seite steht. — Die »Forderungen« sind einfach um das Pensum der Unter-Secunda einer vollständigen Realschule (bezw. eines Gymnasiums) zu erhöhen.

i. „Für diejenigen Realschulen, bei welchen für die drei letzten Jahre parallele Abtheilungen nicht eingerichtet werden können, bleiben die Forderungen der Maturitätsprüfung mit Ausnahme der Gegenstände, welche etwa, wie das Lateinische, vom Lehrplan abgesetzt oder, wie das Zeichnen, in den oberen Classen facultativ geworden sind, im Wesentlichen dieselben, wie sie in der Unterrichts- und Prüfungsordnung angegeben sind."

Hier fehlt vor den Worten »das Lateinische« der Zusatz »in höheren Bürgerschulen.«

„Wo eine Sonderung möglich ist, wird sie zweckmässig zwei Abtheilungen schaffen, deren eine den Schwerpunct in die Erlernung der fremden Sprachen, die andere in die Beschäftigung mit der Mathematik und den Naturwissenschaften legt. Es fragt sich, um wieviel in diesem Falle die Forderungen der Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung bei der Abiturientenprüfung nach beiden Seiten hin zu erhöhen, resp. zu ermässigen sind.

Die Antwort auf diese Frage lässt sich nicht wohl in wenig Worte fassen; doch dürften sich hinsichtlich der Ermässigungen im Allgemeinen die jetzt für das Examen zur Versetzung nach Prima geltenden Bestimmungen als zweckmässig empfehlen. Erhöhungen aber können füglich nur hinsichtlich der sprachlichen Anforderungen eintreten, da die Naturwissenschaften seit dem 6. October 1859 in so bedeutendem Masse erweitert und vertieft worden sind, dass die damals gestellten Forderungen jetzt einen Inhalt haben, der auch von dem tüchtigsten Lehrer mit fähigen und eifrigen Schülern, selbst bei Vermehrung der darauf verwandten Zeit und Kraft, nur schwer bewältigt werden kann. Es würde also höchstens eine Erfüllung der damals gestellten Bedingungen in der heutigen Bedeutung der Wörter verlangt werden dürfen.

k. „Ist es angemessen die bisherige Unterscheidung von „vorzüglich, gut, genügend, nicht bestanden" aufzugeben und auch in den Entlassungszeugnissen der Real- und höheren Bürgerschulen nur „reif" und „nicht reif" oder „bestanden" und „nicht bestanden" zu unterscheiden?

Nicht zu übersehen ist dabei, dass der relative Begriff „reif" bei den Gymnasien auf die Universität hinweist, dass aber bei den Reallehranstalten eine entsprechende bestimmte Beziehung nicht stattfindet."

Soll hier langjährige Erfahrung die Entscheidung haben, so sind die Bezeichnungen »vorzüglich, gut, genügend« aufzugeben, weil sie subjectiven Gründen, unberechenbaren Sympathieen oder Antipathieen, verschiedener Auffassung und Werthschätzung zu grossen Spielraum lassen. Habe ich doch verschiedene Königl. Commissarien und viele Lehrer gekannt, die Schülerleistungen grundsätzlich nicht »vorzüglich« nennen wollten, die aber, wenn ich beim Protokolliren bat »der Kürze wegen« 1, 2 oder 3 notiren zu dürfen, ganz ohne Bedenken 1 votirten. Dessenungeachtet ist auch die Wiedereinführung der früher üblichen, jedoch mit gutem Grunde abgeschafften Numern nicht zu empfehlen. — »Bestanden« und »nicht bestanden« aber sind abzuweisen, nicht bloss weil diese Ausdrücke zu kahl sind, sondern hauptsächlich weil sie gar kein Verhältniss zur Schule andeuten und demnach nur für sogenannte »Wilde« passen. — Die einzig richtige Bezeichnung ist »reif« und »nicht reif.« Wenn hierbei darauf aufmerksam gemacht wird, dass dieser »relative Begriff bei den Gymnasien auf die Universität hinweise, dass aber bei den Reallehranstalten eine entsprechende bestimmte Beziehung nicht stattfinde«, so ist dagegen zu erinnern, zunächst dass »reif« an sich ein ebenso absoluter Begriff ist wie irgend ein anderer, und dass es Willkür ist, wenn man ihn durch die mentale Ergänzung »zur Universität« zu einem relativen macht; sodann dass selbst in diesem Sinne der Ausdruck »reif« für Realschulabiturienten in ganz demselben Sinne passt wie für die abgehenden Zöglinge des Gymnasiums. Oder sollen letztere wirklich so weit zurückgesetzt werden, dass sie **nur** noch für die Universität, aber nicht mehr für das Berg-, Forst-, Bau-, Post- und Gewerbefach, nicht mehr für den Eintritt auf Avancement im Militärdienst reif sein sollen? Das wäre für die Realschulen, denen die Universität sich für Naturwissenschaften, Mathematik und neuere Sprachen bereits geöffnet hat und — man mag wollen oder nicht — sich mit Naturnothwendigkeit bald auch für alle anderen Fächer öffnen wird, ein Privilegium, das unausbleiblich, doch ohne Ehre für die Realschule, zur Vernichtung der Gymnasien führen würde und welches sie daher um so mehr ablehnen müsste, als sie die odiösen Privilegien der Gymnasien bekämpft, weil sie die-

sem zwar äusserlich nützen, doch innerlich schaden, während die Realschule von ihnen zwar innerlich Nutzen gezogen, aber äusserlich, doch ohne Ehre für das Gymnasium, viel schweren Schaden gehabt hat.

Der Ausdruck »reif« ist also völlig absolut zu fassen; er sagt, dass eine Anstalt — wie sie auch heissen und welches auch ihr Ziel sein möge — an ihrem Zöglinge ihren Zweck erreicht, ihre Aufgabe erfüllt habe, wie Früchte reif sind, wenn der Baum, der Strauch, die Pflanze, an denen sie hangen, das innere und das äussere Wachsthum derselben auf das von der Natur bestimmte Mass gebracht haben. Die Bezeichnung »reif« hat demnach eine wesentlich retrospective Bedeutung, schliesst sich eng an die Thätigkeit der Schule an und stellt den, der sie sich verdiente, er sei Realschüler oder Gymnasiast, in den Mittelpunct des alle Wissenschaften umfassenden Kreises: auf welchem Radius er zur Peripherie gelangen will, ist **seine** Sache: die innere Kraft, die allgemeine Bildung, die »Reife« hat er für jeden dieser Wege.

l. Hinsichtlich der „Berechtigungsfrage" theilt der Hr. Minister mit, dass die Bau-, die Forst- und die Bergakademie, der Dienst auf Avancement im Landheer und in der Marine, die Militär-Intendantur, der höhere Postdienst, der Apothekerstand und die Thierarzeneischule auch ferner Kenntniss des Lateinischen unbedingt erfordern.

Das sind Aeusserlichkeiten, die wir als praktische Zugabe zu den bei *e* genannten, wenn auch nicht ausgeführten, Gründen nach ihrem ganzen Werthe würdigen und annehmen.

Die weiteren Fragen und Thesen des Herrn Ministers betreffen die »Bifurcation«, welche zweckmässig eine Gemeinsamkeit des Unterrichtes bis Quarta einschliesslich ermöglicht, den Anfang mit dem Griechischen auf Gymnasien nach Tertia verlegt und nur versäumt auf die dann nöthige Vermehrung der Mathematik- und Rechenstunden aufmerksam zu machen; sodann das Gymnasium, das seine Angelegenheiten in seiner Zeitschrift selbst besprechen mag; ferner die Eintheilung des Schuljahrs im Anschluss an das bürgerliche Jahr, die zwar für schwierig, aber doch für der Erwägung werth erklärt wird, und endlich das Lehramt.

Bei diesem kommt zuerst das Reglement für die Prüfung der Candidaten des höheren Schulamts zur Sprache.

Hier hätten wir zwei Wünsche:

1) Die Prüfung in der Philosophie ist gänzlich aufzuheben oder doch unbedingt auf den historischen Theil zu beschränken, weil sonst die individuelle Richtung des jedesmaligen Examinators einen ungebührlichen, um nicht zu sagen verderblichen, zum mindesten einseitigen und nachtheiligen Einfluss übt und üben muss. Wer sich der Zeit erinnern kann, in welcher Schelling angestaunt, dann der, in welcher Hegel nicht verstanden und desshalb angebetet wurde, wer weiss, wie früher Trendelenburg und Aristoteles massgebend waren, und wie jetzt Herbart an verschiedenen Stellen dominirt, wer Goethe's bekanntes Wort mit uns zu veredeln wagt in

»Jeder dieser Philosophen
Wird von andern abgethan,«

der kann uns im Namen der Gerechtigkeit und Billigkeit, im wohlverstandenen Interesse aller Schulen und im berechtigten Abscheu vor aller Heuchelei und Augendienerei in diesem Wunsch nur unbedingt beistimmen.

2) Die Prüfung darf nie, wie es jetzt, »um Zeit zu sparen«, nur allzu oft geschieht, solus cum solo, sondern immer nur collegialisch unter dem Vorsitze eines zum Eingreifen und Moderiren berechtigten Chefs und so, dass stets ein Dritter das Protokoll führt, vorgenommen werden. Nur so ist Ungerechtigkeiten aller Art, den Einflüssen persönlicher Sympathie oder Antipathie, dem Ueberwiegen individueller Ansichten und Liebhabereien vorzubeugen und der Ruf der Commission unanfechtbar zu halten. —

Sodann wird es für »wünschenswerth« erklärt »für die Ascension der Lehrer eine allgemein gültige Ordnung festzusetzen« und nach den »Gesichtspuncten« gefragt, »die dafür massgebend sein müssen.«

Wir kennen hier nur einen, das Wohl der Schule! Was diesem zur Förderung gereicht, geschehe, was ihm schadet, das unterbleibe, um jeden Preis! Gar keinen Einfluss darf hierbei das Zeugniss üben; es ist nur der Pass, auf welchen der Lehrer ins Amt kommt; einmal darin, hat er durch seine pädagogische, didaktische, moralische und religiöse Wirksamkeit zu zeigen, ob er und wie weit er fähig ist zu höheren Functionen. Ist er's, so ascendire er ganz ohne »Nachprüfungen«, die keinen Sinn haben, nachdem der Nachweis der Befähi-

gung thatsächlich geführt und erbracht ist; ist er es nicht, so bleibe er, wo er ist, und erhalte die erforderlichen Alterszulagen. Gefällt ihm das nicht, so gehe er in Gottes Namen seiner Wege, um anderswo sein Glück zu machen: ihm wird dann wohl sein und der Schule wohler.

2. Betrachtungen über die landläufigen Vorwürfe gegen die Realschulen.*)

Von Dr. H. Beck in Berlin.

IV. Die Realschulen und das Latein.*)

»Die lateinische Sprache war allgemeines Bildungsmittel aller derer, die sich über die unteren Schichten der Gesellschaft erheben wollten. Dieses hat hier und da aufgehört, muss allgemein aufhören, und man muss die Schulen darnach einrichten, dass die lateinische Sprache nicht zu den universalen Bildungsmitteln der höheren Stände, sondern zu den Vorbereitungsstudinn eines Standes, des gelehrten, gehöre. Die Anerkennung der Dringlichkeit dieser Forderung kann man verzögern; ihr ganz und gar ausweichen ist nicht mehr möglich. — — Leichen kann man einbalsamiren, aber nicht wieder zu neuem Leben erwecken.«

(Diesterweg, Wegweiser; Vorrede zur 2. Aufl.)

Die Lateinfrage ist in den letzten Jahren ihrer Lösung ein gut Theil näher gerückt. Der Strom, auf dem wir alle, schlafend oder wachend, fahren, hat uns alle, schlafend oder wachend, vorwärts gebracht — der deutsche Strom. Die Weltgeschichte, soll Goethe einmal gesagt haben, muss alle funfzig Jahr neu geschrieben werden; die Anschauungen werden eben andere, die Menschen sehen mit anderen Augen. Es giebt so wenig ein unveränderliches Mass für die Menschen und die menschlichen Dinge wie für den Raum und das, was im Raume ist. Diesen Wechsel der menschlichen Anschauung hat im Laufe der Jahrhunderte auch das Latein im Leben und in der Schule erfahren; das hat schon der alte Raumer im 3. Bde. der Geschichte der Pädagogik

*) Die vorangegangenen Abhandlungen enthielt das Central-Organ für 1873. I. Nicht am Idealismus, sondern am Verbalismus hat der pädagogische Realismus seinen Gegensatz. II. Die Realschulen und das Nützlichkeitsprincip. III. Zur Geschichte der Würdigung der modernen Bildung in den höheren Schulen.

dargelegt. Hatte sich der eine Zweck des Lateins so abgelebt, dass man ihn mit einigem Anstand nicht mehr aufrecht erhalten konnte, so schoben die sonst nicht grade durch Erfindungsgabe ausgezeichneten Lateiner und Latinisten flugs einen anderen Zweck unter; Noth und Sorge ums Leben und tägliche Brot macht eben erfinderisch. Nach einigen Jahrzehnten wurde dann immer wieder das alte Rüstzeug hervorgesucht, das natürlich durch den Rost und gegen die inzwischen verbesserten Waffen der Feinde nicht stichhaltiger geworden war. Indessen auch dieses Vorsuchen und Vorhalten neuer Scheingründe besorgten nur die Wortführer, die Thiersch und Jäger. Von der Mehrzahl, für die jene sprachen, gilt und hat immer gegolten, was Gedike vor hundert Jahren behauptete: »sie würden sehr in Verlegenheit kommen, wenn ein Schüler sie fragte, warum er denn Latein lernen müsse, welchen Zweck es habe, dass er sich so — langweile; ob er nicht statt dessen und in der Zeit etwas Besseres lernen könne.«

Je mehr der Glaube an die Wunderkraft und Nothwendigkeit im Volke und besonders auch in denen, die in der Jugend selbst latinisch gebildet waren, schwand, desto geringer mussten natürlich auch die Erfolge in der Schule werden. Den Freunden des Lateinischen wurde das Anlass zu Klagen und zu der Forderung das Latein wieder ganz in seine alten Rechte einzusetzen und die dem abscheulichen Zeitgeiste gemachten Concessionen zurückzunehmen; die Gegner trieb dieselbe Wahrnehmung zu neuen Angriffen: das Lebende habe Recht; die Kümmerlichkeit der Erfolge beweise das Unhaltbare.

So hat die Frage nie ganz geruht, auch in der Zeit nicht, da erst die politische Reaction, dann der politische Aufschwung die Geister gefangen hielt. In den Schriften der Neuzeit für und wider das Latein überhaupt und in den Realschulen besonders, so weit sie mir zu Gesichte gekommen sind, ist mir nur ein Grund aufgestossen, der wirklich neu ist; es ist der, dass der Schüler am Latein deutsche Wortstellung besonders gut, vielleicht auch vorzüglich oder gar ausschliesslich (mein Gedächtniss kann mich darin täuschen) lerne. Diesen Empfehlungsgrund hat Prof. Mähly aufgebracht. Solche Entdeckungen des menschlichen Geistes verdienen aufbewahrt zu bleiben. Manche der einschlagenden Schriften sind dennoch lesenswerth, so die des Dr. Konitzer: Ueber Werth und Stellung des Lateinischen in der Realschule

(Elberfeld 1872 Progr.), des Directors Dr. Fr. Schoedler: Der Lateinzwang in der Realschule (1873) und der Brief des Prof. Dr. Carl Vogt an den Hrn. Dir. Schoedler. Nicht unerwähnt bleiben dürfen die Arbeiten des Pforzheimer Fabrikanten Hrn. Moritz Müller: Im Lande der Denker (Berlin 1873), und seine zahlreichen kleinen Aufsätze im Pforzheimer Beobachter, die vielleicht die vollständigste Sammlung dessen sind, was bedeutende Männer gegen das Latein vorgebracht haben.

Mir kommt es im Folgenden wesentlich darauf an zwischen den Freunden und Förderern des Realschulwesens alle Feindschaft, und was Feindschaft zwischen ihnen erzeugt hat, aus dem Wege zu räumen, dass wir uns über Kleinigkeiten nicht erhitzen und durch gegenseitige Missverständnisse nicht der Sache, die wir verfechten, schaden; ferner, die realistische Anschauung scharf von der humanistischen zu scheiden auch in dem, was sie äusserlich gemeinsam treiben, und endlich den Gerichtshof zu bezeichnen, der allein endgültig die Frage lösen und entscheiden kann.

Für meine nachfolgende Behandlung der Lateinfrage schicke ich noch dies voraus. Manche wünschen jedes Ding an sich und losgelöst von allen Beziehungen behandelt zu sehen; die werden nicht sonderlich erbaut werden; mir sind Goethe's Worte

> Wer will was Lebendig's erkennen und beschreiben,
> Sucht erst den Geist herauszutreiben;
> Dann hat er die Theile in seiner Hand;
> Fehlt, leider! nur das geistige Band —

Warnung und Empfehlung. Je mehr Beziehungen ich auffinde und darlege, desto besser glaube ich meine Sache gemacht zu haben.

Und ferner:

Statt die Gründe, warum man Latein in den Schulen lehren zu müssen glaubte, in geschichtlicher Reihenfolge hier aufzuzählen und zu durchmustern, wozu ich wie jeder andere erst dann im Stande sein werde, wenn wir eine Sammlung der Unterrichtsmittel aller Zeiten oder wenigstens der letzten Jahrhunderte besitzen — ein Wunsch, der zwar an allen Ecken und Enden auftaucht und ausgesprochen wird, den unser Geschlecht aber wohl wie andere Wünsche mit ins Grab nehmen wird —, werde ich lieber den umgekehrten Weg einschlagen und ausführen, warum wir in den Schulen Latein nicht lehren sollen und wollen. Es

wird sich zeigen, dass wir gut thun es mehr zu meiden als zu suchen, dass wir mehr danach trachten müssen es abzustreifen als festzuhalten, es einzudämmen als auszubreiten. Da wir es nicht aus der Welt schaffen können, am wenigsten auf einmal, so wird es darauf ankommen, wo und welchen Nutzen es uns schaffen kann, und endlich, wie wir es anfangen müssen, dass es uns nützlich werde.

I.

Der Humanist sieht es als einen Uebelstand an, dass wir nicht von Geburt an lateinisch reden, nicht von lateinischen Eltern geboren sind; der lateinischen Sprache kommt ihm keine an Vollkommenheit gleich. Die lateinische Sprache zu reden ist mithin der natürliche Zustand; die lateinischen Schulen, die zu diesem Zwecke gegründet wurden und von diesem Grundgedanken ausgegangen sind, haben ihm eine organische Entwicklung.

Wir Realisten sagen: Die Natur weist den Menschen nur an eine Sprache, seine Muttersprache; in ihr nur entwickelt sich der Geist frei und ungezwungen, in ihr nur schaltet er frei und schöpferisch; durch sie wächst der Mensch auch innerlich mit seinen Stammesgenossen zusammen zur Volkseinheit. Nur ausserordentliche, zwingende Gründe entschuldigen oder rechtfertigen das Erlernen einer oder mehrerer fremder Sprachen. Fragt der Humanist: Warum lehrt ihr nicht Latein? so antwortet der Realist mit der Gegenfrage: Warum lehrt ihr Latein?

Das Erlernen einer oder mehrerer fremder Sprachen, todter oder lebender, durch einen beträchtlichen Bruchtheil des Volkes ist für die Einheit des Volkes nicht gleichgültig. Die politische Einheit ist doch nur der Ausdruck, die Bethätigung der inneren, geistigen Gemeinschaft und Einheit; wird diese gestört, so wird auch jene in Frage gestellt. Der Staat als solcher, oder da der Staat ein Begriff, ein Abstractum, ein Ueberall-und-nirgends ist, will ich lieber sagen: Die Staatsbeamten, deren Aufgabe und Pflicht es ist die Volksgemeinschaft zu wahren, müssen das Betreiben fremder Sprachen in den öffentlichen Schulen mehr mit Misstrauen und Argwohn betrachten und überwachen als mit Sorgfalt und Fleiss fördern und verbreiten. Durch die Kenntniss des Fremden wird das bewusstlose, aber sichere Nationalleben gestört; ein Zwiespalt wird erweckt, die innere Einheit

unterbrochen; durch den Weg der Erkenntniss und des Bewusstseins arbeitet sich nicht Jeder zu der bewussten Werthschätzung des Eigenen, des angestammten Besitzes zurück, die allermeisten gerathen in einen Zwitterzustand, dass sie nicht Fisch noch Vogel sind. Geräth ein Einzelner in diesen Zustand, so hat es für den Bestand des Ganzen keine Gefahr; wie aber, wenn viele, wenn Tausende, wenn Millionen? und vollends, wenn grade aus diesen in sich zwiespältigen die Beamten und Lenker des Staates hervorgehen? Wer die Geschichte mit reifem Urtheil verfolgt und die Geschichte nicht bloss auf den Schlachtfeldern sucht, sondern alle Lebensäusserungen der Völker zusammenfasst und die Einzelzüge und Einzelwirkungen zu einem Gesammtbilde und zu einer Gesammtwirkung vereinigt, der kennt diese tückischen Mächte, diese schleichenden Pilze, die langsam Fäserchen nach Fäserchen an der Wurzel überziehen und den mächtigen Baum zum Tode bringen. So ist das alte deutsche Reich an dem Pilze des römischen Rechtes, der römischen Sprache und Litteratur erstorben, das Römerreich an der Vorliebe fürs Griechenthum; als Constantin seinen Herrschersitz von Rom nach Byzanz verlegte, that er nur äusserlich, was innerlich längst vorbereitet war. Ein Volk, das wie die Deutschen in der Mitte fremder Völker und Nationalitäten wohnt, dessen Land fast auf allen vier Seiten offene Thore hat, muss viel mehr bedacht sein das Fremde abzuwehren und das Uebermass zu beschränken als es herbeizulocken und bei sich zu hätscheln. Frankreich's geographische Geschlossenheit macht grade das Gegentheil nothwendig. Die Liebe zum Fremden ist uns ebenso zum Verderben geworden wie den Franzosen die grundsätzliche Absperrung gegen das Ausland. Ich habe dieses Verhältniss der nationalen Bildung zur fremden in meinen Reformschriften ausführlich erörtert und verweise darauf. Bei der Wichtigkeit der Sache, die weder unten noch oben gehörig gewürdigt wird, und um die Leser auf einen halbvergessenen Mann aufmerksam zu machen, folge hier noch eine Stelle aus Mager's Schrift: die deutsche Bürgerschule (Stuttgart 1840). S. 92 sagt er: »Es ist klar, dass nur ausgezeichnete Geister mit wahrhaftem Nutzen für sich und die Welt die treue Penelope der vaterländischen und zeitgenössischen Bildung verlassen, um die Welt zu durchstreifen. Wie viele Gefährten brachte Odysseus denn zurück? Sicherlich wird der, welcher die Fahrt nach räumlich und zeitlich entlegenen Cul-

turen glücklich vollbracht hat, seinem Vaterlande ganz andere Dienste leisten können als der, welcher nicht fremder Völker Sitten durchforschte; aber es können nun einmal nicht Alle diese Fahrten unternehmen. Es muss auch solche geben, die sich bloss erzählen lassen, wie es einmal gewesen. Wenn nun von den Gelehrten, unter denen man doch die kräftigsten Geister vermuthen soll, so viele von ihrer Fahrt durch die Geschichte so zurückkehren, dass sie fast ebenso gut hätten zu Hause bleiben können, wenn Andere sich in eine der durchreisten Gegenden, sei es nun Griechenland oder das Jahrhundert Innocenz III., so verliebt haben, dass sie, heimgekehrt, in unsern Verhältnissen nur Verwirrung anrichten können, so ist es durchaus nicht gerathen einen so bedeutenden Theil unserer Jugend solcher Gefahr auszusetzen, für die es Ausgewählter und Freiwilliger bedarf, einer heiligen Schaar, wie sie das Gymnasium*) enthält. Mag der Gelehrte die Welt der Cultur umsegeln, unsern Gebildeten können wir höchstens einen Ausflug nach England und Frankreich gestatten, und den gemeinen Mann wollen wir ganz und gar zu Hause behalten.**) Einheit im Bewusstsein ist eine gar wichtige Sache, die man nicht leichtsinnig aufs Spiel setzen soll. Mit einer fremden Sprache empfängt man eine fremde Seele. Ein ganzes Volk, das en masse zwei Sprachen spräche, wäre unendlich beklagenswerth; man gehe nach Strassburg. Die blosse Erlernung von ein paar neueren Sprachen, die doch Völkern angehören, welche trotz nationaler Differenzen unsere christlich-moderne Lebensanschauung theilen, ist nur dem unschädlich, der seine Bildung bis dahin erweitert und vertieft, dass der durch die fremde Sprache und Anschauung ins Bewusstsein geworfene Gegensatz zugleich wieder ausgesöhnt und überwunden wird. Den Sprung aber nach Griechenland und Rom, in eine sehr mangel-

*) Dass Mager dabei nicht an die bestehenden Gymnasien denkt, wird schon aus dem Folgenden klar, sowie aus seiner Gegnerschaft gegen den »traditionalistischen Humanismus«, wie er bes. in Thiersch zu Mager's Zeit verkörpert war.

**) In den Regulativen, welche die Berliner Schuldeputation nach den Falk'schen Regulativen für ihre Volksschulen ausgearbeitet hat, war für den Geschichtsunterricht angesetzt: griechische, römische, deutsche, preussische Geschichte. Das Provincial-Schul-Collegium hat zu meiner Freude die griechische und die römische Geschichte gestrichen.

hafte Sittlichkeit, ins Heidenthum, in Zustände hinein, die wohl nur der Philosoph sine ira et studio ansehen kann, sie weder nach Art der Pietisten verdammend, noch nach Art mancher Philologen überschätzend, diesen Sprung wollen wir nur denen zumuthen, die ihn freiwillig auf eigene Gefahr machen wollen und überdies die Mittel haben länger ausser Landes zu sein, als für unsere Gebildeten nützlich ist. Denn auch in diesen Dingen heisst es, dass, wer A gesagt hat, auch B sagen muss. Ein Gelehrter, der nur die beiden antiken Culturen kennt und nicht zugleich die neueren, ist ein tristes Subject. — — Der Gelehrtenstand mag die Vermittlung der deutschen Bildung mit den fremden Culturen übernehmen, die Voss, Schlegel, Rückert, Streckfuss und Aehnliche mögen unsern Gebildeten das Schönste und Beste an Blüthen und Früchten aus den Culturen aller Länder und Zeiten stets zutragen. Nur kann Einer nicht Alles thun, und es giebt ja darum Stände im Staate. Wir alle werden uns wohl befinden, wenn jeder an seinem Orte seine Pflicht thut.«

Der Realist lehrt fremde Sprachen nicht, um seinen Schüler, wie der Humanist den seinigen, in einen Römer, Griechen, Franzosen, Engländer zu verwandeln, sein Denken und Empfinden danach zu gestalten und zu bestimmen, sondern lediglich um sie kennen zu lernen, sein Wissen zu bereichern, mit den Völkern in Gedankenaustausch zu treten, sei es um kaufmännischer, sei es um geistiger Zwecke willen. Er lernt fremde Sprachen nur für den Kopf, nicht für das Herz; sein Herz gehört ganz und gar dem Vaterlande, wie weit auch der Kopf in die Ferne schaue.

Wer da meint, dass ich die Gegensätze zu scharf zugespitzt habe, den bitte ich sich zu erinnern an die Losungsworte des Gymnasiums: »Durch Griechenland und Rom zur Heimat!*) Mit dem lateinischen Aufsatz steht und fällt das Gymnasium! Die altclassischen Studien sind die bleibende Grundlage!« den erinnere ich an den denkwürdigen Ausspruch der Berliner Universität: »Der allgemein menschliche (!!) Gehalt der antiken Schriftsteller

*) Hegel sagt sogar: »Wir müssen uns den Alten in Wohnung und Kost geben, um ihre Lust, ihre Vorstellungen, ihre Sitten, selbst, wenn man will, ihre Irrthümer und Vorurtheile einzusaugen.« Diese Worte fand ich in diesen Tagen in einem Programme des Danziger Gymn. 1873. (S 18) aufgefrischt und angepriesen.

bildet eine Art geistiger Muttermilch«! Weiter an Stallbaum's Wort: »Dass die altclassischen Sprachen, obschon erstorben, doch noch fort und fort Zeugniss geben von einer hohen Humanitätsbildung, welche einstens die Welt des Alterthums geschauet hat, die neue Welt aber noch bewunderungsvoll anstaunen und zum endlichen Ziele ihrer eigenen Bestrebungen machen muss (!).« Ich rufe die Worte eines Lehrers, der für Vermehrung des deutschen Unterrichts spricht (Ztg. f. d. höh. Unterrichtsw. 1874, Nr. 2) ins Gedächtniss: »Fern sei es die Ketzerei auszusprechen das Deutsche an Stelle der alten Sprachen zur Grundlage unserer Gymnasien zu machen.« Die tiefere Bedeutung des Kampfes für und gegen das Latein entwickelt Diesterweg, Ueber deutsche Universitäten S. 53: »Der Kampf, der vor drei Jahrhunderten auf dem Gebiete der Religion gekämpft wurde, wiederholt sich jetzt auf einem anderen Felde, auf das sich die damals begonnene energische, wenn auch einseitige und leider später wieder gehemmte Entwicklung fortgepflanzt hat. Damals galt es dem Volke die Religion, die eine Kaste in eine Burg, zu der sie allein den Schlüssel führte, eingekerkert, im eigentlichen Sinne des Worts escamotirt hatte, um sie je nach ihrem Belieben und Wohlgefallen in willkürlicher, meist magischer Gestalt und Form von Zeit zu Zeit erscheinen zu lassen, wiederzuerobern. Die Kaste war der Clerus, die Burg die lateinische Sprache, Luther der Wiederentdecker und Befreier der gefangen gehaltenen Religion, die fortan das freie Eigenthum des Volkes geworden. Die Niederlage der Römlinge war zwar im Augenblick entscheidend; doch behaupten sie bis zum heutigen Tage ein festes Terrain; aber sie sind der Entwicklung des Volkes nicht mehr gefährlich (?). Ja, wenn es ihnen gelänge die lateinische Sprache in den Bürgerschulen wieder herrschend zu machen, die Jugend der höheren Stände wie einen Wall um sich zu versammeln, sie in Richtung und Streben der Entwicklung des Volkes abspenstig, sie in einer längst vergangenen Zeit heimisch zu machen und dadurch von der Gegenwart und Zukunft abzuwenden: dann wäre ihnen die Aussicht gewonnen zu einem abermaligen Siege über die Menschheit. Darum ist das Streben nicht bloss der Jesuiten und Obscuranten, sondern aller derer, welche in Gesinnung und Streben der Entwicklung der Gegenwart abhold sind, selbst wenn sie keine heimlichen heillosen Zwecke verfolgen, auf das Festhalten der lateinischen Sprache,

und was damit zusammenhängt, und auf das Zurückführen derselben in die Kreise der für das praktische Leben bestimmten Jugend gerichtet. Zu den alten, noch nicht ausgestorbenen Römlingen haben sich die neuen gesellt, und beide Arten wirken, selbst wenn sie in ihren religiösen Ueberzeugungen differiren, in dem angegebenen Stücke in schönster Eintracht und Harmonie. Doch wir wissen es: nie kann von Rom, weder von dem alten noch von dem neuen, über Deutschland Gutes kommen. Wer es daher wohl meint mit dem Vaterlande, bekämpft, was die eigentliche Volksbildung betrifft, das neue wie das alte Rom und seine Schätze. Jenes entzieht dem Volke die Religion, die nicht ein opus operatum, sondern Geist, Wahrheit und Leben ist; dieses drängt die nationalen d. h. die Bildungsmittel, durch welche der Mensch für die Interessen der Gegenwart gewonnen wird, hinter eine todte Sprache zurück, vorgeblich um der höheren Bildung willen, in Wahrheit aber theils in angeerbter, aber darum nicht weniger schädlicher Verblendung, theils in wohlverstandener, jesuitischer Absicht. Diese sind heut zu Tage zu bekämpfen. Der Sieg wird nicht fehlen. Luther erfocht nur theilweise den Sieg; der, um den es sich jetzt handelt, wird vollständig und allgemein sein; d. h. der Sieg über die neuen Römlinge wird zugleich in einen über die alten umschlagen. Das Leben der Nation wird frei werden in pädagogischer, religiöser und socialer Hinsicht. Glaube man darum nicht, dass der Kampf mit Thiersch und der Partei, die hinter ihm steht, sich ausschliesslich auf dem Gebiete der Schule bewege. Es ist ein Streit um die theuersten Güter des Lebens. Es handelt sich in jeder Hinsicht um den Fortschritt.« Wie schlimme Früchte die künstliche Entfremdung der Jugend von unserer Gegenwart und unserer modernen Bildung getragen hat, legt Dr. Schmeding (Realschule und Gymnasium II. S. 558) vortrefflich dar.

Die Lateinfrage bedeutet mehr, als es auf den ersten Blick scheinen will. In den Freunden und Feinden kommen grosse Grundsätze gegen einander. Es macht einen grossen Unterschied, in welchem Sinne man das Latein betreibt; es fragt sich nicht bloss, ob die Jugend etwas mehr oder minder geplackt werde. Ich habe länger dabei verweilt, weil die meisten bei der Erörterung der Frage sich deren tiefe Bedeutung nicht klar gemacht haben. Viele eifern gegen den Romanismus und ringen sich von ihm loszumachen; aber indem sie den einen Fuss aus

einem Fangeisen loszumachen suchen, treten sie getrost mit dem andern in ein anderes Fangeisen, um desto fester auftreten und ziehen zu können. Die rein ästhetische Betrachtung des Römer- und Griechenthums, so unwissenschaftlich, so falsch, so einseitig, so unhistorisch sie auch ist, spukt doch in tonangebenden Köpfen sehr bedenklich und führt Extreme zusammen, die sich sonst wie Feuer und Wasser zu einander verhalten. Also Vorsicht vor der ästhetischen Schwärmerei! Sie ist, wie Gift, weise gebraucht nützlich, im Uebermasse genossen tödtlich!

Auch das sei nochmals in Erinnerung gebracht, dass das Streben in einer fremden, gar todten Sprache es zur Fertigkeit im Gedankenausdruck und gar zu stilistischer Feinheit zu bringen zur geistlosesten Wortklauberei führt. Als warnendes Beispiel gilt der Humanismus. »Nachbildung antiker Muster in Prosa und in Versen, lateinische Aufsätze, entstanden durch Zusammenfügung mustergültiger Phrasen, Fertigkeit im mündlichen Gebrauche der Sprache, das sind im Wesentlichen die Zielpuncte aller humanistischen Bildung.*) Fortgebildet aber ist dieselbe in dieser einseitigen Hervorkehrung des formalen Momentes durchaus folgerecht von den Jesuiten.« (Wendt, in der Zeitschr. f. d. Gymnasialwesen 1873, S. 109 ff.).

Die humanistische Anschauung, dass der Deutsche vor Allem müsse Latein lernen, d. h. sich in einen Lateiner verwandeln, um ein höher gebildeter Deutscher zu werden, sitzt viel tiefer und häufiger in den Köpfen, als man meint, ist namentlich auch in Realschulkreisen nicht selten. Sie tritt in den zahlreichen Versuchen hervor Gymnasium und Realschule möglichst »conform« zu machen. Statt eine Einigung in den nationalen Bildungsstoffen zu suchen, sucht man sie durch möglichste Ausdehnung des Lateinischen auf der Realschule; statt das Lateinische unter die Lehrgegenstände zu rücken, die neben der

*) Was sich die Leute unter Humanismus vorstellen, ist wahrhaft erstaunlich. In der Festrede, mit der Prof. Ludwig die 45. Naturforscher-Versammlung in Leipzig eröffnete, heisst es: »Wer gleichzeitig mit Werner oder Scheele oder auch noch mit Gauss und Humboldt im Sinne der Wissenschaft zur Natur herantrat, der that es, weil ihn die Feinheit des Gedankens und die Ueberraschung der Sinne erfreute; der Zug seines Herzens war nicht minder ideal, als der des Humanisten und Philosophen« u. s. w. Gauss und Humboldt mit Sturm und Trotzendorf zusammenstellen kann nur Jemand, der von den letzteren gar Nichts kennt oder die ersteren herabsetzen will.

allgemeinen d. h. allen gemeinen, nationalen Bildung der besonderen Berufsbildung dienen,*) verrückt man es unter die allgemeine Bildung; kein Wunder, dass da Verkehrtheiten aller Art herauskommen.

Also eingedenk des Wortes des Laurentius Valla: Wo römische Sprache ist, da ist römisches Reich! — wollen wir das Latein nicht lehren, dass unsere Schüler es sprechen (oder schreiben).

II.

Wir dürfen Latein nicht lehren in dem Wahne und zu dem Zwecke, dass unsere Schüler sich daran ihrer Muttersprache bewusst werden, dass sie ihre Muttersprache daran verbessern, und wie es sonst heissen mag; wir dürfen nicht glauben, dass, wenn man Latein lernt, man auch Deutsch lernt. Wir müssen vielmehr uns darüber klar sein, dass das Erlernen fremder Sprachen in früher Jugend die gesunde und urwüchsige Entwicklung der Muttersprache beeinträchtigt, wenn nicht gar unmöglich macht.**)

Jene (falsche) Anschauung findet sich so häufig, ist so häufig ausgesprochen, dass ich mich wohl der Mühe überheben kann sie erst durch Citate festzustellen. Das ewige Citiren und Ausschreiben, mögen die Leser mir glauben, ist keine Freude für mich, sondern eine rechte Plage; aber es ist nothwendig bei allen Streitfragen, weil sonst leicht behauptet wird, man greife sich Dinge aus der Luft, man mache sich einen Strohmann, an dem man seine Tapferkeit und seinen Witz beweisen könne. Sollten Citate verlangt werden, so bin ich gern erbötig sie nachzuliefern.

Die jene Anschauung hegen, berufen sich gern auf Goethe,

*) Mager, Bürgerschule S. 61 ff.; auf S. 79 führt derselbe ein treffendes Wort Napoleon's an: jeder Mensch müsse homme général und homme spécial zugleich sein; ferner Mager, Humanitätsstudien II, S. 3. — Spilleke, Schulschriften S. 11. — Beck, die Schule in Wechselwirkung mit dem Leben S. 180 ff. und 268 ff.

**) In der Ztg. f. d. höh. Unterrichtsw. 1874. Nr. 1. sagt Prof. v. Gruber: »Muss nicht dem Schüler (in IV. V. VI) bei dieser Sprachmengerei das Sprachgefühl in seiner Muttersprache verloren gehen, da er diese beim Uebersetzen fortwährend bald diesem bald jenem fremden Idiom anpassen, ihr also Gewalt anthun muss? Ich meine, dass jeder, der deutsche Aufsätze in den mittleren Classen zu corrigiren hat, die Folgen dieser Sprachmengerei aus Erfahrung kennt.«

der einmal gesagt hat: »Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiss Nichts von seiner eigenen.« Ich will keinen Werth darauf legen, dass ich nirgends genau angegeben gefunden habe, wo, bei welcher Gelegenheit, aus welchem Anlass, in welchem Zusammenhange Goethe den Ausspruch gethan hat. Da ich weiss, dass auch der Teufel die Bibel für sich citiren kann, wenn er aus dem Zusammenhange herausreisst, und auch in Folge meiner angewöhnten philologischen Akribie wünschte ich zu wissen, wo Goethe das gesagt hat; ob es der Kern einer längeren Erörterung oder nur ein gelegentlich hingeworfenes Wort ist. Wie dem nun auch sei, ich glaube, dass Goethe so gesagt hat, weil er so sagen konnte; aber ich glaube auch, dass Goethe nicht das damit gesagt und beabsichtigt hat, was man darin sucht und daraus weiter für den Unterricht folgert; Goethe hatte viel richtigere Anschauungen über die Entwicklung der Sprache.

Also Goethe hat gesagt: »Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiss Nichts von seiner eigenen.« Aber hat er etwa gesagt: Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiss seine eigene nicht zu gebrauchen, nicht richtig zu sprechen? Muss ich, um gehen zu können, mir meiner Beine, um essen zu können, mir meiner Zunge, meiner Zähne, meines Magens bewusst sein? Muss ich, um ein recht guter Fussgänger zu sein und um richtig zu kauen und zu verdauen, die Gesetze, denen das Gehen, das Kauen und Verdauen folgt, kennen? Hält man den Recruten, um sie zu Fuss tüchtig zu machen, Vorlesungen aus der Mechanik, Anatomie und Physiologie? Führt man sie ins Ballet, dass sie an den Kunstsprüngen sich ihrer Beine und ihres Gehens bewusst werden? Ist der Professor, der die Gesetze des Falls, jedes Muskelfäserchen kennt, das beim Gehen in Thätigkeit ist, wegen dieser Kenntniss ein guter Fussgänger? — Was heisst denn das: der Mensch solle sich seiner Sprache bewusst werden und sein? Wenn ich sage: »Es wird in der Welt viel mehr geredet und geschrieben als gedacht,« so ist das ein Satz, den ich aus der Erfahrung geschöpft habe; wenn ich nun aber sagen sollte, dass ich beim Aussprechen oder Niederschreiben jenes Satzes mir jedes Wortes erst habe bewusst werden müssen, dass ich über Es — über Wird — über In — über Der — Welt u. s. w. lange gegrübelt, meine Worte erst gegen sinnverwandte deutsche, lateinische, griechische und französische gehalten und mit ihnen verglichen hätte, so müsste ich lügen. Hätte ich darüber erst

grübeln müssen, so wäre der Satz vermuthlich herausgekommen, wie wenn ich in Frankreich reisend zu jeder Frage und Antwort erst mein Dictionnaire de poche herausholte und nachschlüge; oder ich machte es wie jener Ciceronianer, den Erasmus so köstlich abconterfeit hat, ich spräche gar nicht, weil ich nicht sicher wäre, ob auch jedes Wort ciceronianisch ist. — Oder soll das Bewusstsein hier etwa so viel bedeuten wie: die Ableitung, die Etymologie jedes Wortes? Aber die Etymologie ist noch so jung als Wissenschaft; denn was die Griechen, z. B. der grosse Aristoteles, davon haben, ist eitel Wind. Wie haben's denn die Leute vor den Entdeckungen der Etymologie gemacht? Und von unserer Muttersprache behauptet auch ein Grimm, dass wir ausser Stande seien die sinnlichsten Ausdrücke, wie Wasser, Luft, Erde, Feuer, Ei, Vogel, Thier, Kraut, Gras, und noch viel mehr die unsinnlichen, wie Denken, Glauben, Hoffen, zu deuten. Und wenn wir den Begriffswandlungen in unsrer Muttersprache nachspüren, nun so müssen wir im Altdeutschen forschen. Der Franzose mag seine Sprache am Lateinischen wissenschaftlich erlernen, sich ihrer zum guten Theil an jener bewusst werden, wenn ich die geschichtliche Erforschung so nennen darf — der Deutsche nicht. — Anderswo habe ich schon darauf hingewiesen (die Sch. in W. mit d. L. S. 83), dass, um mir einer Sache bewusst zu werden, ich sie doch schon haben müsse, dass aber ein Kind von seiner Muttersprache, vollends ein deutsches von seiner deutschen, die bekanntlich zu den reichsten und unerschöpflichsten zählt, erst einen ganz, ganz kleinen Bruchtheil besitzt, dass »die grosse Menge etwa schon mit dem halben Vorrath der Wörter oder mit noch weniger ausreicht« (Grimm). — »Die Kindheit und das erste Knabenalter sind nicht darum bloss zum Sprachstudium unbequem, weil alsdann die dazu nöthigen Seelenvermögen noch zu sehr verhüllt und im Schlummer liegen, sondern auch deswegen, weil man zu der Zeit noch nicht seine eigene Muttersprache in dem Grade besitzt, der zur gründlichen Erlernung einer fremden Sprache — sei sie lebend oder todt — durchaus unentbehrlich ist. Unsre Kinder müssen Latein lernen, ehe sie Deutsch können. Denn für die gemeinsten alltäglichen Begriffe den gewöhnlichen Ausdruck wissen, heisst doch wohl nicht Deutsch können? Mehr aber weiss ja der Knabe im sechsten, siebenten [ich füge nach unsern Verhältnissen hinzu, im neunten, ja vierzehnten] Jahre selten. Man gebe ihm das leichteste deutsche Buch in die

Hand und frage ihn, was er gelesen hat, und man wird sehen, wie viel Uebung er braucht, um nach und nach einen zusammenhangenden Gedankenvortrag zu verstehen. Und doch soll er schon einen lateinischen Schriftsteller verstehen können. Papageienmässig seinem Lehrer und Cellarius nachübersetzen lernt er; aber den alsdann zusammengestoppelten deutschen Satz versteht er nun um Nichts mehr als den lateinischen. Er glaubt ihn zu verstehen, weil es doch deutsche Worte sind; aber sagt ihm, er soll es euch mit andern Worten sagen oder umschreiben, und ihr werdet finden, dass die deutschen Ausdrücke ihm ebenso leere Töne waren wie die lateinischen. So gewöhnt sich der Schüler nach und nach an ein völlig gedankenloses Uebersetzen, und es hält nachher oft schwer ihn zu gewöhnen, dass er sich selbst oder Andere über den eigentlichen Sinn des Uebersetzten fragt. Eben daher der nachmalige Ekel vor so manchem trefflichen Schriftsteller des Alterthums, z. B. dem Nepos, den man auf eine solche, gedankenlose Art in seiner Kindheit exponirt hat; eben daher die oft sehr fest einwachsende Gewöhnung auch in seiner Muttersprache mit einem Schwall von leeren Tönen um sich zu werfen, bei denen man sich einbildet Etwas zu denken und doch wirklich Nichts denkt.« (Gedike, Aristoteles und Basedow 1779 S. 145; vgl. Central-Organ 1873 Heft 12. Lesefrüchte.)

Behauptet man gar, um zum rechten Sprachbewusstsein zu kommen, müsse man eine todte Sprache lernen, eine lebende sei zu ähnlich, zu nah und was sonst — so mag solche Behauptung im Kladderadatsch und Ulk sich ganz nett ausnehmen, aber ernst meinen kann ein denkender Mensch sie füglich nicht. Dann ist Lateinisch noch viel zu lebendig, dann empfiehlt sich Sanskrit, die Kawisprache, das Chinesische u. s. w. doch noch besser.

Man drehe die Behauptung von der Vortrefflichkeit des Sprachbewusstseins, wie man wolle, ich zweifle, ob Jemand etwas Gescheuteres herausbringt als ich. Der Belehrung bin ich sehr zugänglich; ich bitte darum, wenn Jemand es besser weiss.

Vortrefflich sagt Jahn: »Die Muttersprache muss gelehrt werden nicht für das blosse Wissen, sondern für Anwendung im Leben, auf fünffache Weise, als Rechtsprechen, Rechtlesen, Rechtreden, Rechtschreiben und Gesang.« Und dass ich endlich zu Goethe zurückkehre, so konnte er sagen, dass von seiner eigenen Sprache Nichts wisse, wer fremde nicht kenne.

Dass die Muttersprache an fremden sich nicht bilde und entwickle, sondern dass die Sprache unbewusst und gleichsam von selbst mit der wachsenden Sachkenntniss, mit der Empfindung und dem Urtheil wachse, wusste er wohl:

»Wuchs nicht jeglichem Menschen der Muth und der Geist und die Sprache?«

heisst es in Hermann und Dorothea (Clio). Und wer den Götz gelesen, kennt den latinisirten Dr. Olearium und spottet über sein Latein-Deutsch. Dass Humboldt in Folge seiner langjährigen Vielsprachigkeit das deutsche Sprachgefühl getrübt war, gesteht er selbst im 4. Bde. des Kosmos, auch lehrt es ein Vergleich des Stils der nach Tagebuchblättern abgefassten Reise in die Aequinoctional-Gegenden aus seiner Jugendzeit mit dem Kosmos und den Ansichten der Natur aus seinem Alter. Goethe hat, wie Schiller, Lessing, Klopstock, sein Deutsch nicht am Lateinischen gelernt, sondern an Luther's Deutsch, »dessen Herrlichkeit selbst Goethe huldigend preist und ohne das auch Goethe's Deutsch nicht möglich gewesen wäre, jenes lutherische Deutsch, durch das wir eine Nation sind.« (Hiecke, Reden u. Aufs. S. 68 ff. S. 194). »Schiller blieb das Alterthum unserer Sprache und Poesie, mit allen jetzt verlorenen Vorzügen fremd, wie das bekannte von ihm über die Minnesänger gefällte grundlose Urtheil darlegt; er hat sich untadelhaft bloss an der heutigen Schriftsprache gross erzogen, deren Macht er so bedeutend steigerte.« (Grimm, Rede auf Schiller.)

Es würde mich hier zu weit führen, wollte ich auseinander setzen, wie das Deutsche durch das Lateinische verderbt ist, wie sehr Gedike, dessen Vorschläge und Vorbild, den meisten unbewusst, aber unverstanden, massgebend in tausend Schuleinrichtungen noch heut sind, missverstanden worden, wie sehr Friedrich's II. Cabinetsordres und Schrift de la littér. allem. ebenfalls missverstanden sind; dazu wird später Zeit und Raum sein, wenn das Central-Organ in beschaulicher Ruhe die Geschichte der Realschulen durchgeht und zum behaglichen Selbstbewusstsein Musse hat.

Ich fasse zusammen und sage: Jede fremde Sprache wirkt fälschend, verderbend, verwirrend auf die Muttersprache ein. Wenn wir diesen Einflüssen der fremden Sprachen uns nicht entziehen können, weil Gott einmal viele Sprachen gesetzt hat und wir mehrere lernen müssen, so müssen wir mit aller Klarheit

und durch recht geschickten, künstlichen Unterricht in der Muttersprache die Schäden gut zu machen suchen, die uns die fremden Sprachen bereiten.

III.

Wir Realisten lehren Latein, und ebenso andre fremde Sprachen, nicht zum Zwecke der formalen Bildung. »Die Erlernung einer Sprache, sie habe Namen, wie sie wolle, ist immer nur Mittel, nie Zweck.« »Bloss formeller Nutzen muss wenigstens nie zum Zwecke gemacht werden.« (Gedike.) »Der Grund, weshalb das formale Princip grade in der Anwendung auf die Alterthumskunde den allgemeinen Beifall gefunden hat, ist nicht weit zu suchen. Früher griffen die alten Sprachen unmittelbar ins Leben ein; das Latein war nicht allein die allgemeine Gelehrtensprache, sondern auch die Diplomatik bediente sich desselben. Die bedeutendsten Vorträge auf Universitäten wurden lateinisch gehalten, und die wichtigsten Werke wurden lateinisch geschrieben. Daher fiel es auch Keinem ein noch nach einem anderweitigen Nutzen des Lateinlernens auf Schulen zu fragen; denn es hing so unmittelbar mit dem Leben zusammen, dass eine Frage danach hätte lächerlich erscheinen müssen. (Nachdem die Entwerthung des Lateinischen im Leben erwähnt ist, heisst es weiter:) es war natürlich, wenn insbesondere Staatsmänner und Weltleute ihre Missbilligung darüber äusserten, dass die Knaben und Jünglinge acht bis zehn Jahr auf Schulen überwiegend mit Gegenständen beschäftigt würden, welche nur einen so geringen Grad von praktischer Brauchbarkeit besässen, während diejenigen vernachlässigt würden, denen ein entscheidender Einfluss auf die künftige Bestimmung des Jünglings nicht abzusprechen sei. Nichts konnte daher willkommener sein für diejenigen, welche auch von Amts wegen dem Studium der alten Sprachen das Wort reden zu müssen glaubten, als die von den philosophischen Pädagogen gemachte Entdeckung, dass es beim Erlernen der alten Sprachen auf Schulen gar nicht unmittelbar auf das Behalten des zu Erlernenden ankäme, dass die Schüler später immerhin das Materiale wieder vergessen möchten, wenn ihnen nur der allgemeine Gewinn bliebe ihre Geisteskräfte daran geübt zu haben. Ob dieses Letztere nun immer der Fall gewesen ist, bleibt dahin gestellt, jenes aber haben die Schüler nach Kräften gethan.« (Spilleke, Schulschriften S. 19 in einer längeren Auseinandersetzung über Ursprung und Bedeutung der formalen

Bildung, die ich bedaure nicht ganz hierher setzen zu können).*) Wenn Schmid in seiner Encycl. Bd. I. S. 674 meint, der Streit um die formale Bildung habe seinen Process nunmehr durchgemacht, so irrt er leider. Für die, welche sich in der pädagogischen Litteratur umgethan haben, ist allerdings die Sache erledigt; aber derer, die sich gar nicht darin umgethan haben und den Mund voll unverstandener Schlagwörter nehmen, sind leider sehr viele. Wer einen Lehrgegenstand und eine Schulübung nicht anders als mit dem formalen Nutzen — man beachte, wie artig der Nutzen und das Nützlichkeitsprincip seinen Gegnern eine Nase dreht! — zu vertheidigen weiss, der hat sich selbst sein Urtheil gesprochen. Etwaige Citate darf ich mir wohl ersparen.

Auch die Behauptung, dass man durch Erlernung des Lateinischen Französisch, Englisch und alles Mögliche leichter und besser erlerne, ist so oft und so schlagend widerlegt, dass ich mich nicht dabei aufhalte. »Wenn das wahr ist, so etwa fragt Mager einmal, dass man die neueren Sprachen mit der Grundlage der lateinischen sehr schnell, leicht und gründlich erlernt, wie kommt es, dass es so wenig tüchtige Kenner und Lehrer der neueren Sprachen giebt?« An sich selbst beweisen die Reiter des formalen Princips die Unwahrheit ihres Dogma's am schlagendsten. Ich habe neulich die Worte Böckh's angeführt, dass er noch nie gesehen habe, dass Leute, die die ganze griechische und lateinische Grammatik im Leibe haben, den andern Sterblichen geistig überlegen seien. Sagt Herr Lattmann (Gymnasial-Ref. S. 54), dass die Grammatik die beste Schule des logischen Denkens ist, so erlaube ich mir mit andern Leuten dies gradezu und völlig in Abrede zu stellen. Die logischen Operationen, welche beim Betreiben der Grammatik gemacht werden, sind ärmlich und einförmig, sie geben nur Dressur des Geistes, nicht Bildung; darin die Jugend üben ist grade soviel werth wie des Ueben der Recruten im »langsamen Schritt mit angefasstem

*) Das Central-Organ wird seinen Lesern gewiss einen grossen Dienst erweisen, wenn es auch ältere Abhandlungen zur Realschulfrage wieder abdruckt und zugänglich macht. (Sobald Raum ist, gern. Red.) Dadurch würde namentlich auch dem naseweisen Aburtheilen über die Schöpfer der Realschule vorgebeugt werden. Die älteren Schriften zu lesen ist ein Genuss, die neueren oft eine Strafe Unsere pädagogische Litteratur hat einen starken Rückgang gemacht, wie unsre Pädagogik selbst.

Gewehr« — o selige Erinnerung meines Kriegsjahres! — und im »Rechts- und linksum-machen.« Ein Soldat, der Jahr aus Jahr ein nur darin geübt würde, wäre dumm und für sein Geschäft völlig unbrauchbar gemacht.

Um der formalen Bildung willen treiben wir das Lateinische überhaupt und die lateinische Grammatik besonders nicht; die formale Bildung ist nur ein Nebenproduct, das wir von jedem andern Lehrgegenstande ebenso reichlich, von der Naturkunde (nach Spilleke*) reichlicher erhalten.

IV.

Wir treiben Latein auch nicht um der Vorzüglichkeit seiner Grammatik willen, die allen folgenden Muster und Beispiel gewesen sei.

Von der Vorzüglichkeit und dem wissenschaftlichen Werthe der lateinischen Grammatik haben auch unter den Realschulmännern sehr viele eine völlig falsche Meinung; man schreibt ihr Wissenschaftlichkeit zu, von der sie, abgesehen von den neuesten auf Sprachvergleichung beruhenden Formenlehren, so weit entfernt ist, wie die deutsche vor 200 Jahren. Alle Schulgrammatiken von Melanchthon bis — Beck, der die Lehre vom Ablativ nach Delbrück wissenschaftlich zu behandeln einen kleinen Ansatz gemacht hat, wofür ihm Herr Lattmann gewiss Anerkennung zollen wird (vgl. Gymnasialref. S. 76), sind aller, aber auch aller Wissenschaftlichkeit bar. Es ist urkomisch, dass altclassische Philologen oft auf das unwissenschaftliche Maîtrethum, das nur aufs Parliren erpicht sei, hochmüthig herabsehen und gar nicht wissen, dass ihre ganze lateinische Grammatik ganz genau auf dasselbe Ziel — denn schreiben und sprechen gilt hier gleich — zugeschnitten ist. Die guten Leute verwechseln nämlich in aller Unschuld Regel mit Gesetz, vergessen, dass eine Regel nur die äusseren Spracherscheinungen (z. B. ut, cum mit dem Conjunctiv) zusammenfasst, aber dass diese wissenschaftlich erst durch die geschichtliche Betrachtung der Sprache werden; und von der geschichtlichen Betrachtung sind sie so weit entfernt, dass sie nur eines einzigen Mannes, des Cicero, Latein ins

*) U. u. P.-Ordnung. »Zu der formal bildenden, den Beobachtungssinn entwickelnden und schärfenden Kraft, die der naturgeschichtliche Unterricht bei richtiger Behandlung hat, u. s. w.«

Auge fassen, gegen das, was in der Sprache vor und nach ihm war, aber die Augen verschliessen, das vor- und nach-ciceronische Latein als unclassisch oder »unlateinisch« vornehm übersehen. Die wissenschaftliche Sprachforschung geht wie die Naturwissenschaften inductiv zu Werke; sie sammelt möglichst viele Spracherscheinungen von möglichst vielen Schriftstellern aus möglichst allen Zeiten, da die Sprache lebte, vergleicht mit den verwandten Sprachen, geht möglichst in die Kindheit, ja wo möglich auf die Mutter zurück u. s. w., sondert die Analogie-Bildungen ab, sucht die Gesetze zu ergründen. So sind die Grimm, Bopp, Diez, Mätzner vorgegangen, und während die lateinischen Grammatisten bei ihrem goldenen Cicero still sassen und lauter elenden Krimskrams ohne andern Zweck und Plan als »ciceronianische Feinheit« zusammenkarrten, haben jene ihre Sprachwissenschaft so rüstig gefördert, dass die lateinische Sprachforschung hundert Jahr zu laufen hat, ehe sie die germanistische, französische und englische einholt, selbst wenn diese still ständen. Nachdem nunmehr 4 Jahrhunderte sich die Ciceronianer um den Ciceronianismus bemüht haben, sagte doch Einer, der's gewiss versteht, bei der Erörterung des lateinischen Aufsatzes, man solle auf ciceronischen Purismus verzichten, »weil der Sprachgebrauch Cicero's noch nicht genügend festgestellt sei.« Vermuthlich wird dies nun durch das gründliche Cicero-Lexicon von Merguet geschehen, dessen als eines Zeichens der Zeit im Central-Organ 1874 S. 57 freundlichst gedacht ist. Dann werden wir die wahre grande nation sein, denn so grosse Pedanten haben England und Frankreich nicht aufzuweisen. Dann nähern wir uns den Zeiten wieder, wo Sturm und Trotzendorf grosse Männer waren; denn:

> Mit Roma's Sprache hat er sie alle so durchnässt,
> Dass Deutsch zu reden wäre der grösste Schimpf gewest.
> Der Saubub' und die Viehmagd, sie kos'ten in Latein,
> Und Goldberg schien der achte der Hügel Rom's zu sein.*)

und das heilige römische Reich teutscher Nation wird an die Stelle des jetzigen rein deutschen Reiches treten. Doch meine Phantasie fängt an durchzugehen — aber, nehmt's nicht

*) Dr. Konitzer's classische Uebersetzung des bekannten Lobgedichtes auf Trotzendorf.

übel, es ist ein furchtbar wahres Wort: difficile est satiram non scribere!

Kurzum die lateinische Grammatik ist eitel Meidinger und Plötz, sie ist aufs Parliren berechnet. Damit will ich nun keineswegs die herkömmliche Maîtrelehrweise ganz und grundsätzlich verwerfen, wie ich ihr selbst ja — mit vollem Bewusstsein — in meiner kleinen Grammatik gefolgt bin; ich will nur dem Aberglauben entschieden entgegen treten, als ob die lateinische Grammatik um ihrer Wissenschaftlichkeit und ihrer Methode willen besonders Beachtung und Pflege verdiene. Bei der Erörterung der Methode werde ich weiter davon zu reden Gelegenheit finden.

V.

Wir treiben Latein nicht, um unsern Schülern in den lateinischen Schriftwerken Muster zur Nachahmung zu geben.

Der Humanisten sehnlich, mit allen erlaubten und unerlaubten Mitteln erstrebtes Ziel war es Etwas zu schaffen, das der grossen Vorbilder nicht unwürdig wäre. Da die Römer selbst meist nur Nachahmer, ja oft recht geistlose Uebersetzer der Griechen waren, so gelang ihnen dies zum Theil ganz gut; sie setzten eben die Phrasensteine zusammen und brachten so ein Mosaikbild zu Wege wie jene. Aber man lese z. B. Hutten's lateinische Gedichte. Ich stand noch sehr in humanistischen Anschauungen, als ich sie las; aber ich hatte noch gesundes Gefühl genug das klägliche Wortklingelspiel alsbald in die Ecke zu werfen.

Sollen unsre Schüler überhaupt nachahmen? Wird durch Nachahmung überhaupt ein Original gebildet? Ich sage: nein, und abermals nein. Ich denke nämlich so: Die Musterschriftsteller haben es nicht durch göttliche Inspiration erhalten, sondern durch eigenes Denken und eigene Versuche. Sind wir geistig so heruntergekommen, dass wir nicht mehr können, was jene? Ich denke, nicht. Die Pädagogik hat nach meiner bescheidenen Ansicht die Aufgabe die natürlichen Kräfte und Triebe, die jeder wohlorganisirte Mensch mit auf die Welt und jedes wohlorganisirte Kind mit in die Schule bringt, naturgemäss zu entwickeln, den natürlichen Schaffenstrieb nur mit kunstgeübter Hand und mit Bewusstsein zu fördern; die Pädagogik leistet nur Hebammendienste. »Kein wohlorganisirter Mensch lässt sich's gefallen, dass man ihm Dinge erzählt, die andre Menschen

durch blosses Nachdenken haben erfinden können; hat man nicht auch einen Kopf? und wozu, als um ihn zu gebrauchen?« (Mager, Bürgerschule S. 174.). Ist es nicht immer sichrer Original als Copie zu sein? Der Humanismus will nichts als Copieen erziehen, die — besten Falls — den Originalen nahe kommen; diese Originale sind ihm unerreichbar, sie sind ihm ewige Normen, über die Niemand hinaus kann, über die hinauszukommen auch Niemand wagen darf. Es liegt auf der Hand, wie durch diese Anschauung die Geister angenagelt werden und der frische Entwicklungstrieb erstickt wird; und es ist nicht minder klar, wie der Jesuitismus mit dem Humanismus tiefinnerlich verwandt ist. Uebte der Humanismus wirklich die befreiende Kraft aus, so wären ja die Jesuitenschulen die besten Pflegstätten freiheitlichen Geistes, so wütheten wir ja durch deren Beseitigung gegen uns selbst! — Das ist unser realistisches Princip und die unausfüllbare Kluft, dass wir Originale, freidenkende und schaffende Geister, jene Copieen und nachtretende Nachahmer bilden wollen. Das ist der Grundgedanke der ganzen Reihe grosser Realisten von Comenius an. Die Volksschule ist durch dieses Princip so mächtig gewachsen; der Realschule ist dieses Princip so verdunkelt, dass nur allzu viele Realschullehrer nach Rückkehr in den Gymnasial-Schoss seufzen. Die formale Bildung bedeutete ursprünglich dasselbe, bis sie in ihr völliges Gegentheil verkehrt ist. Was von diesen Grundsätzen ins Gymnasium, ihm bewusst oder unbewusst, gekommen ist, das stammt aus dem Realismus.*)

Man unterscheidet in der Schule viel zu wenig zwischen den Dingen, die dem Kinde im Leben nothwendig und unentbehrlich, die zum täglichen Gebrauche bestimmt sind, und dem gelehrten Wissen; das gelehrte Wissen ist ein Aufputz, und auch der

*) Da das vielen noch immer nicht zu Sinne will, so mögen hier Gedike's Worte, mit denen er 1797 bei Gelegenheit der 50jährigen Jubelfeier der Königl. Realschule zu Berlin Hecker beglückwünschte, eine Stelle finden: »Wer kann es leugnen, dass seit der denkwürdigen Stiftung dieser Schule eine Menge grosser und wesentlicher Verbesserungen auch bei den älteren hiesigen Schulanstalten gemacht worden, die zunächst durch den edlen Wetteifer der Berlinischen Schulen unter einander veranlasst wurden.« (Schulz, Gesch. d. Realsch. S. 52). Wie erfrischend die Realisten und namentlich auch Pestalozzi auf die Gymnasien gewirkt haben, hebt auch Schmidt Gesch. d. Pädag. Bd. 4 (Anf. bei Besprechung der Niethammer'schen Schrift) hervor.

Aufputz muss einen vernünftigen Zweck haben, der Besitzer muss Gelegenheit haben ihn am gehörigen Orte zu zeigen und so zu nutzen. In seiner Muttersprache muss das Kind sich unbewusst, sicher und schöpferisch bewegen lernen, durch die Betrachtung der Dinge sein Urtheil entwickeln und zu selbständigem Denken und Empfinden gelangen; und dies selbständige Denken und Empfinden schafft sich auch selbst seinen Leib und sein Kleid. Die fremden Sprachen soll es lernen für das blosse Wissen, nicht behufs eigenen Gedankenausdrucks, die fremden Litteraturen soll es kennen lernen, nicht zur Nachahmung, sondern um das fremde Volk durch sie in seinem Wesen zu verstehen. Corneille und Racine sind Theile des französischen Volkes und Geistes, und darum liest man sie; »nicht Vorbild soll uns der Franke werden,« ebenso wenig Sophokles und Plato, und noch weniger Horaz, Virgil und Ovid. Ich erinnere zum Ueberflusse an Schiller's Gedichte »Die deutsche Muse«, und »An Goethe«.

Wenn die Selbstthätigkeit erwacht und genügend gestärkt ist, dann lernt der Mann hinzu, verfeinert und verbessert er sich. Der Dichter lernt vom Dichter, aber durch Nachahmung andrer Dichter ist nie Jemand Dichter geworden, höchstens ein Versmacher. Als Knaben schon, ehe sie Dichter, namentlich griechische oder römische, kannten, dichteten Goethe*) und Schiller; erst als sie schon Dichter waren, lasen sie andre Dichter. Wer nicht selbst schon Pädagoge ist, der lernt auch aus der Geschichte und aus pädagogischen Schriften Nichts; wer es ist, der vervollkommnet sich, der versteht sie erst. Der Knabe, der mit Kohle seine Geschwister an die Wand malt, mögen auch die Nasen rechts und die Ohren links am Bilde sitzen, der kann ein Dürer und Kaulbach werden; der Hirtenknabe, der denkend allabendlich die Sterne betrachtet und über ihren Lauf sich Vorstellungen macht, seien sie auch noch so wunderlich und einfältig, der ist ein angehender Keppler. Aus der Nachahmung ist noch nie ein Original erwachsen, an den römischen Classikern

*) Goethe, Bd. 45 S. 57 (Reclam): »Von jeher zählte ich unter die glücklichen Ereignisse meines Lebens, wenn ein bedeutendes Werk gerade zu der Zeit mir in die Hand kam, wo es mit meinem gegenwärtigen Bestreben übereinstimmte, mich in meinem Thun bestärkte und also auch förderte. Oft fanden sich dergleichen aus höherem Alterthume; gleichzeitige jedoch waren die wirksamsten; denn das Allernächste bleibt doch immer das Lebendigste.«

hat sich kein deutscher Classiker gebildet. Ja ich möchte behaupten, dass gerade die — wirkliche oder ausposaunte — Grösse der Muster Schuld der kleinen Erfolge ist; sie verführt zu bewunderndem Anstaunen, das zur Unthätigkeit verleitet und die Kraft, die nur durch Gebrauch und Anstrengung wächst, nicht in Bewegung kommen lässt. »Der Trieb des Lernens ist heftiger und wirksamer als der Erfolg der Lehre.« (Grimm.) Wenn das Kind Erwachsene nur gehen sieht, bleibt es ewig in den Windeln. »Es geht bei uns Alles darauf hin die liebe Jugend frühzeitig zahm zu machen und alle Natur, alle Originalität und Wildheit auszutreiben, so dass am Ende Nichts übrig bleibt als der Philister.« (Goethe zu Eckermann.)

»Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet's nicht erjagen.«

»Wir gewahren nicht einmal, sondern zehnmal, dass alle Erfolge, auch in der Litteratur, am Ende doch nur mit eignen Waffen erfochten sein wollen, und führt uns Etwas diese Wahrheit zu Gemüth, so ist es die Geschichte der deutschen Dichtkunst seit hundert Jahren. — — Zuletzt wird jeden Dichter und jedes Volk die Geschichte nicht danach beurtheilen, was sie sich von andern anzueignen, nur danach, was sie selbst hervorzubringen im Stande waren.« (Grimm.)

VI.

Wir lehren Latein nicht, weil die deutsche Bildung darauf beruhe.

Wenn Falsches und sich Widersprechendes von Vielen behauptet wird, so wird es darum noch nicht wahr. Ich will denen, die jene Behauptung aufstellen, sogar zu ihrer Unterstützung und zu ihrer Beruhigung zwei Männer nennen, die ich oft als hochverdiente Vorkämpfer deutscher Bildung anführe, Jac. Grimm und Schleiermacher. Beide sagen einmal, dasselbe Bild brauchend, unsere deutsche Bildung sei auf die der Römer und Griechen gepfropft, jener in der Einleitung zu seiner Geschichte der deutschen Sprache, dieser in seiner Erziehungslehre. Man verstände aber beide gar übel, wenn man meinte, dass sie dies als den natürlichen und gesunden Zustand angesehen hätten,*) wenn man es für mehr als ein gelegentliches Wort,

*) Grimm, Ueber Schule, Universität, Akademie: »Man steigere Alles, was sich zu Gunsten des classischen Studiums sagen lässt, noch höher, ein Zug von Unnatur liegt darin, dass ein vaterlandliebendes, ich will hoffen

als ihre eigentliche und tiefste Anschauung betrachtete. Es ist vielmehr so ein Wort, das man wie eine abgegriffene Münze arglos nimmt und arglos ausgiebt. Wie dem nun auch sei, sehen wir uns die Sache etwas näher an, unbekümmert um Autoritäten, allein unsrer eignen Kenntniss und unsrem eignen Verstande trauend, mit denen man wie mit den eigenen Beinen doch immer am sichersten und billigsten zum Ziele kommt.

Wie sehr sich auch Jahrhunderte hindurch die Humanisten und später der französirte Adel bemühten den Deutschen ihre deutsche Art und Sprache abzugewöhnen und sie in Lateiner und Franzosen zu verwandeln, es ist ihnen nicht gelungen. Sie haben dem kräftigen deutschen Stamme, der nicht nur im reichsten Blätter- und Blüthenschmuck prangte, sondern auch saftigste und

---

einmal stolzeres Volk seine erste Anschauung und späteste Weisheit aus dem Gefäss einer fremden Sprache, und sei sie die herrlichste, schöpfen solle. Selbst den Römern schlug es nicht zum Vortheil aus, dass der Erziehung ihrer höheren Stände wenigstens griechische Unterlage gegeben und Jahrhunderte hindurch griechische neben römischen Werken zu Rom geschrieben wurden, welche Ausbreitung griechischer Sprache und Denkweise sicher auch den Auszug des Reiches nach Byzanz, wo nicht herbeigeführt, wesentlich erleichtert und beschönigt hat.« — »Entscheiden wird ihn (den Rückzug der lateinischen und griechischen Sprache vor der deutschen) erst, dass es unserem Volke künftig gelinge eins und mächtig zu werden, und der deutschen Poesie ein ins Volk gedrungenes Drama zu Theil geworden sei, wodurch allein wir einen Hinterhalt erlangen können, wie die Engländer an ihrem Shakespeare, selbst die Franzosen an ihren sogenannten Classikern haben. Dann, glaube ich, wird der Augenblick herannahen, dass auch die deutsche Sprache dem ganzen Volke zu Fleisch und Blut gehe, und nicht länger nur verstohlen und matten Niederschlags, sondern mit vollem Segel in alle unsre Bildungsanstalten bleibend einziehen darf. Dann kann jeder praktische Gebrauch der classischen Sprachen und alle Zurüstung darauf erlassen bleiben, ihr historisches Studium desto angestrengter und so zu sagen uneigennütziger betrieben werden; wie sollte es je erlöschen? Bevor aber jene mächtigen Ursachen eingreifen, mögen unsre dieser Neuerung abholden Schulmänner ihre Furcht fahren lassen. Nur dass die auch ihnen durch noch geschlossene Thüren fühlbare Erhöhung des nationalen Elements gegenwärtig schon den Gewinn getragen hat uns der geschrobenen, dem classischen Stil nachgeahmten Phrasen in deutscher Schreibart beinahe zu entheben: was lateinischem oder griechischem Munde und der reichen Flexionsfähigkeit dieser Sprachen gemäss ist, klingt bei Abgang solcher Redefugen dem Deutschen unnatürlich und gezwungen.« So Grimm 1849; wie spräche er wohl 1874?

duftigste Früchte trug, die kräftigsten Zweige abgehauen und fremde Reiser aufgepfropft. So wenig nun Pfropfreiser den Stamm verwandeln oder der Stamm auf das Reis gepfropft wird, so wenig beruht unsre deutsche Bildung auf der lateinischen. Nachdem die lateinischen Pfropfreiser auf allen Zweigen nur saure und schlechte Früchte getragen, thun wir am besten die künstlichen Zweige allgemach wieder abzuthun und unsern eignen Stamm seine eigenen Blätter, Blüthen und Früchte tragen zu lassen. Der Romanismus ist in vollem Abzuge auf dem Rechts- und Staatsgebiete, auch die Kirche wird ihn abstreifen, in der Schule ist er im Hinwelken.

Die Behauptung, unsre Bildung beruhe auf der der Römer, ist dadurch entstanden, dass unter dem Einfluss des Humanismus und des römischen Rechtes allmählich die Begriffe Gelehrsamkeit und Bildung vermischt wurden, dass Gelehrsamkeit an die Stelle der Bildung trat. Diese Begriffsverwirrung spukt noch immer in vielen Köpfen; man kann nicht oft und scharf genug sie hervorheben als Begriffsverwirrung.*) Der Gelehrte, namentlich die besondere Art »der Professor,« spielt im Leben mehr eine komische, oft bespöttelte und bemitleidete Rolle denn eine würdige und geachtete; wo das Gelehrtenthum nun gar bestimmend in die Oeffentlichkeit tritt und Anhang findet, da richtet es mit seinem Doctrinarismus die heilloseste Verwirrung an. Deutschland kann davon ein Liedchen singen.**) Gelehrsamkeit wird auch oft mit Wissenschaft verwechselt; Wissenschaft ist Macht, Gelehrsamkeit ist — Ohnmacht, mit Diesterweg zu reden.***)

---

*) »Gelehrt« und »Gebildet« waren früherhin synonyme Begriffe. Man kannte nichts Anderes, nichts Höheres als umfassendes Wissen, und man strebte danach, nicht um es anzuwenden, sondern um es zu wissen.« Diesterweg, Streitfragen 1837 S. 10.

**) Ich weiss nicht, ob die Worte Disraeli's durch viele Zeitungen gegangen sind, die er jüngst in einer Wahlrede von Bismarck erzählte; jedenfalls verdienen sie in den weitesten Kreisen bekannt zu werden, und so viel an mir ist, werde ich sie verbreiten helfen. »Bismarck sei auf der Reise von Paris über London nach Berlin gewesen, wo er die preussische Minister-Präsidentschaft übernehmen sollte. Mit seiner gewöhnlichen Offenherzigkeit habe B., von seinen Absichten redend, ihm (D.) damals gesagt: »»Was ich vor Allem zu thun wünsche, ist, in meinem Lande mit den Professoren aufzuräumen. Ich will Preussen vor den Professoren retten.«« (Vossische Ztg. 1874, 8. Febr.).

***) Ueber deutsche Universitäten S. 74: »Nirgends, sagt Dahlmann, findet man mehr geistiges Siechthum als bei Gelehrten.« Gelehrsamkeit

— Die Bildung geschieht durch die innere Aufnahme und Verarbeitung des von aussen in Natur und Geschichte gegebenen Bildungsstoffes. Der Bildungsstoff ist nach Volk, Zeit, Ort und Stand ungemein verschieden. Die reichste oder höchste Bildung besässe der, der die Bildungsstoffe aller Zeiten, Völker und Stände der ganzen Menschheit in sich aufgenommen hätte. Höhere Bildung ist etwas ganz Verschwimmendes und Ungreifbares; Hoch und Höher gehören wie Gross und Klein zu den relativen Begriffen. Die höhere Bildung besteht in der grösseren Menge angeeigneter Bildungsstoffe; je mehr Bildungsstoff, desto mehr Bildung. Deutsche Bildung besteht in der Aneignung des Bildungsstoffes, der die Deutschen von andern Völkern unterscheidet, den sie nicht mit andern gemein haben; das ist namentlich ihre Sprache, ihre Geschichte, ihr Land. So wahr nun Deutsch nicht Lateinisch, die Deutschen nicht Lateiner sind, so wahr ist auch die deutsche Bildung unabhängig von der lateinischen.

Soll es heissen: von Rom her hat unser Bildungsstrom Zuflüsse erhalten, so ist nicht zu vergessen, dass Zuflüsse auch von den Juden, Arabern, Franzosen, Engländern u. s. w. gekommen sind. So wenig wir nun darum alle Hebräisch, Arabisch, das z. B. Comenius empfahl, Französisch, Englisch u. s. w. zu lernen brauchen, so wenig auch Lateinisch.

Jene Behauptung ist nicht bloss falsch, sie ist auch in sich widersinnig.

Viel höher ist das, was der deutsche Geist, was deutsche Männer aus sich geschaffen und ganz unabhängig von fremden Anregungen erdacht und gedichtet haben, als das, was das ganze römische Alterthum erdacht und erdichtet hat. Unsre ganze Entwicklung ist seit drei Jahrhunderten mehr ein Losmachen von der antiken Bildung als eine Fortentwicklung derselben; sie ist

---

ist historisches Wissen. Nie ist ein Mensch, noch weniger eine Corporation, durch die Geschichte klug geworden. Aber doch »nil novi sub sole«! Falsch, vielmehr ist Alles neu. Nichts kehrt so wieder, wie es war. Eben darum macht Keinen die Geschichte klug. Und wer alles, was vergangen ist, weiss, weiss darum nicht im mindesten, wie er sich am nächsten Tage zu benehmen hat. Ein gelehrter Mann ist, wenn er nichts Anderes ist, darum ein unpraktischer Mann, ein Todter. Die Gelehrsamkeit vertieft in vergangene Zeit. Je grösser die Gelehrsamkeit, desto tiefer geht sie in die Vergangenheit hinein.«

da am raschesten und weitesten fortgeschritten, wo sie sich gar nicht um das Alterthum gekümmert hat. Zu den Beweisstellen, die ich Central-Organ 1873 S. 158 ff. beigebracht habe, füge ich heut eine aus Humboldt (Kosmos S. 17): »Aus unvollständigen Beobachtungen und noch unvollständigeren Inductionen entstehen irrige Ansichten von dem Wesen der Naturkräfte. — — Eine solche rohe Anhäufung physischer Dogmen, welche ein Jahrhundert dem andern überliefert und aufdrängt, wird aber nicht bloss schädlich, weil sie einzelne Irrthümer nährt, weil sie hartnäckig wie das Zeugniss schlecht beobachteter Thatsachen ist, nein, sie hindert auch jede grossartige Betrachtung des Weltbaues.« *)

Wenn Deinhardt (in Schmid's Encycl. 4, 456) das Abgehen von der classischen Grundlage als Nationalunglück ansieht, wenn er die Alten als Muster anpreist, so ist das nichts Auffallendes; denn dergleichen gedankenlose Redensarten findet man wie Staub auf der Gasse; wenn er aber gar behauptet: »Was im Mittelalter von wissenschaftlicher und Kunstbildung

*) Mit den angeführten Worten von Humboldt, Copernicus und Baco wird es recht lehrreich sein die folgenden zu vergleichen. Akadem. »Gutachten« S. 17: »Es ist eine unumstössliche Thatsache, dass ein Haupttheil der Bildung der modernen Menschheit, insonderheit die Höhe, auf welcher die Wissenschaften und Künste in unserm deutschen Vaterlande während des vorigen Jahrhunderts und im Laufe dieses gelangt sind, (mit verschwindend geringen Ausnahmen) wesentlich ein Resultat ist des Studiums der Sprachen, der Litteraturen und der Kunstschöpfungen des classischen Alterthums.« Ferner Director Dr. Oskar Jäger, Gymnasium und Realschule I. O. 1871 S. 15: »Warum aber soll nun das Lateinische und das Griechische dieser Hauptgegenstand sein, an welchem man studiren lernt? Warum nicht das Englische, Französische, die Naturwissenschaften? Die Antwort ist zunächst: weil jene beiden alten Sprachen die ganz unumgängliche, weil historisch gegebene Basis, die nothwendige Voraussetzung der wissenschaftlichen Behandlung des Englischen, Französischen, der Naturwissenschaften wie aller übrigen Gegenstände sind. Und warum dies? sehr einfach: weil die römisch-griechische Cultur die Grundlage und Wurzel der modernen ist, und die intensive Kenntniss der beiden alten Sprachen das einzige Mittel diese römisch-griechische Cultur wirklich zu verstehen« (Latein) »Diese Sprache giebt eine unmittelbare und ursprüngliche Kunde von dem, was Quell und Wurzel unseres modernen europäischen Lebens in all seinen geistigen Bethätigungsweisen ohne jede Ausnahme ist.« Herr Jäger war Mitglied der October-Conferenzen; darum führe ich grade seine Worte hier an; seine Anschauungen könnten mit »massgebend« werden.

vorhanden ist, das stützt sich auf das classische Alterthum,« so fühlt man sich zu einem Vademecum für solche Herren veranlasst, wie einst Lessing es für den Herrn Sam. Gotth. Lange, Pastor in Laublingen, 1754 schrieb.

Es hat übrigens hinsichtlich der Grundlage, auf welcher unsre Bildung beruht, in der letzten Zeit mehrfach ein beachtenswerther Umschwung der Meinung stattgefunden. Das Römerthum hat man hie und da preisgegeben, um desto eifriger sich hinter dem Griechenthum zu vertheidigen. In der Hinsicht sind mir drei Aufsätze recht spassig gewesen, die in der Augsburger Allgemeinen Zeitung vom 15., 16. und 17. Sept. 1873, M. gezeichnet, gestanden haben. Nachdem der Verf. als die Aufgabe der Gymnasien »die lebendige Einführung in die Sprachen, die Litteratur und die Geschichte des classischen Alterthums« genannt (die deutsche Sprache und Litteratur, die deutsche Geschichte und Geographie, die Religion, die Ausbildung des Formensinnes und des selbständigen Urtheils durch die Anschauung hat er ganz vergessen, denn von solchen Dingen zu wissen, ist ja einem Deutschen auch heut noch nicht nöthig), stellt er die Frage also: »Ist ein fruchtbares und den Zwecken der Universität entsprechendes Studium der Wissenschaften möglich ohne Vertrautheit mit der geistigen Hinterlassenschaft des classischen Alterthums, insbesondere ohne Kenntniss der althellenischen Cultur?« Diese Frage wird natürlich verneint. Wie Schiller, Liebig, Hofmann und so viele Andere da auf einem Professorenstuhl, dem höchsten Stuhle, haben sitzen können, hat der gute Mann leider nicht erklärt.*)

VII.

Wir treiben Latein nicht, damit oder weil seine Grammatik das Muster für die deutsche Grammatik abgebe.

Allerdings sind die deutschen Sprachlehren zuerst nach dem

---

*) In einer Anmerkung heisst es: »Uebrigens wollen wir hier beiläufig constatiren, dass selbst aus realistischen Kreisen immer mehr Stimmen sich vernehmen lassen, welche die Erfolglosigkeit des lateinischen Unterrichts auf Realschulen eingestehen.« Es wäre mir ein Leichtes die doppelte und dreifache Zahl von Stimmen beizubringen, die dasselbe von den Gymnasien behaupten. Die U. u. P. O. sagt ausdrücklich: »Bei zweckmässiger Behandlungsweise hat es an gutem Erfolg des lateinischen Unterrichts auf Realschulen bisher nicht gefehlt.«

Muster der lateinischen gearbeitet worden. Dass diese grade so wenig wissenschaftlichen Werth haben wie die lateinischen, dass die Methode für den Unterricht in der Muttersprache gar nicht anwendbar ist, sagt bereits Diesterweg (Wegweiser für Volksschullehrer I. S. 391. 3. Aufl.). Dies ewige Suchen und Empfehlen von Mustern beweist eine grosse wissenschaftliche Schwäche. Der Starke steht auf eigenen Beinen und ist sich selbst Muster. Er giebt seinem Werke die Form nach der Natur des behandelten Stoffes und nach dem besonderen Zwecke. Ein tüchtiger Volksschullehrer, der seinen Diesterweg kennt, möchte sehr leicht einen gelehrten Herrn abführen, der »die alte andocirende, juxtaponirende Regelgrammatik« für das unübertreffliche Muster auch im deutschen Unterricht ansieht.

VIII.

Wir lehren Latein nicht, weil man ohne dasselbe nicht »studiren« könne.

»Die Deutschen besitzen zwar«, wie Goethe (Aphorismen über Naturwissenschaften) sagt, »die Gabe die Wissenschaften unzugänglich zu machen,« indessen ist die Sache nicht mehr so schlimm. Die Männer der Wissenschaft sind theils unbewusst dem nationalen Strome gefolgt und haben deutsch und deutlich geschrieben, theils haben sie gemerkt, dass sie sich durch Unverständlichkeit der Sprache den Kreis der Zuhörer und Leser selbst verengern, theils haben sie wenigstens so viel ihr Sprachgefühl an unsern Classikern gebildet, dass ein Mischmasch in Rede und Schrift unschön und abgeschmackt scheint, theils endlich, und das sind die bedeutendsten und ehrenwerthesten, — die Luther, Thomasius, Leibniz, Christian Wolf, Franke, Gellert, Kant, Schleiermacher, Jahn, selbst Friedrich der Grosse (Central-Organ 1873 S. 226 ff.) und Humboldt (Kosmos 1, 29) ff. gehören hierher — haben sie eine rein-deutsche Sprache für die Wissenschaft verlangt, um sie Jedem zugänglich zu machen und so zu hindern, dass »die Masse des Volkes in dicker Unwissenheit versumpfe und verfaule;« sie wussten, dass es nur ein zuverlässiges Mittel giebt ein Volk dumm zu erhalten: wenn man es von der Litteratur ausschliesst, indem man für diese eine fremde oder halbfremde Sprache gebraucht, ein Mittel, dessen sich bekanntlich die ägyptischen Priester und die gallischen Druiden bedienten. Leibniz und Friedrich der Grosse wiesen auf das Beispiel Frank-

reich's hin und drangen auf Beseitigung der gelehrten Affenschwänzerei und gelehrten Barbarei; die Wissenschaft müsse Gemeingut werden, und das könne sie nur durch Reinheit der Sprache. Unter allen diesen Einflüssen ist das gelehrte Unwesen mehr und mehr beseitigt, und wie der Humanist leichten Herzens über neusprachliche Citate hinweghüpft oder sie sich von — Frau und Tochter übersetzen lässt, so hüpfen Andre über lateinische Citate hin oder lassen sie sich übersetzen. Die lateinischen Inschriften über öffentlichen Gebäuden in Deutschland betrachtet man nachgrade vielfach als lächerliche Eitelkeit, dass wir doch auch ein Bisschen Latein wissen; und es wird die Zeit kommen, wo unser Stolz wieder genug erstarkt sein wird, um die Beseitigung derselben als einer schnöden Missachtung unsrer Sprache und unsres Volkes zu fordern. Ziehen die Humanisten mit jener erbärmlichen Philosophie, die sich zur Kupplerin reactionärer Bestrebungen willig macht oder unwissend dazu brauchen lässt und für jeden Schlendrian ein schein-wissenschaftliches Gründchen vorbringt, an einem Strange, und suchen sie das Bestehende, sei es noch so faul und unhaltbar, zu erhalten, so streben die Realisten nach Beseitigung des Faulen und Anbahnung des Besseren auch und schon in der Jugendbildung. Die Schule kann zwar das Leben nicht unmittelbar eingreifend bessern, aber sie kann und soll, so fordert Schleiermacher, in die Jugend das Princip des Besseren nach Kräften legen und pflegen. Man kann heut schon sehr viel studiren ohne alles Latein und wird es bei der Stärkung des Nationalgefühls auch in der Sprache immer mehr vermögen. Es handelt sich auch hier zwischen Humanisten und Realisten um Stillstand (oder gar Rückschritt) und Fortschritt.

Warum wir Realisten das Lateinische nicht treiben und nicht getrieben wissen wollen, das dürfte klar sein jedem, dem überhaupt etwas klar zu machen ist. Giebt's denn nun vernünftige Gründe für das Latein? Ein kleiner Umweg wird am gradesten zur Beantwortung der Frage führen.

Der Realismus betont die Sachen im Unterricht einmal aus methodischen Gründen und zweitens aus Zweckmässigkeitsgründen, d. h. durch die selbständige Anschauung der Sachen und Thatsachen soll das Kind sie sich aneignen, seinen Geist bereichern und sein Urtheil bilden. Da der Sachen und That-

sachen aber so unendlich viele sind, dass der reichste Geist und das längste Leben sie nicht bewältigen können, so wählt er die aus, die nach menschlichem Ermessen voraussichtlich im späteren Leben dem Kinde werthvoll sind, die es im Leben brauchen kann, und die ihm eben wegen des Gebrauches auch nicht wieder abhanden kommen; er lehrt also die Sache um der Sache willen, die Sprache um der Sprache willen, weil sie ihm den Verkehr mit denen, die jene Sprache sprechen oder gesprochen haben, ermöglicht. Hat das Kind im späteren Leben voraussichtlich keine Gelegenheit und keine Veranlassung solchen Verkehr zu unterhalten, so gilt es dem Realismus für thöricht Mühe und Zeit für Unnützes aufzuwenden, wo des Nützlichen, ja Unentbehrlichen so viel zu erlernen ist. Danach bestimmt der Realismus, ob überhaupt eine fremde Sprache, todte oder lebende, zu lehren und zu lernen sich lohnt, und ferner in welchem Masse und bis zu welchem Grade.

Es reicht z. B. für den Hausbedarf der allermeisten vollständig aus, wenn sie von fremden Sprachen die »geflügelten Worte« kennen, leichte Sätze und Schriften mit Hülfe des Wörterbuches verstehen können. Mehr Zeit und Mühe macht es ein fremdes Volk in seinem Geiste und seiner Geschichte aus einer Reihe seiner classischen Schriften kennen zu lernen, am meisten seine Sprache sich so anzueignen, dass man sie spricht und schreibt wie seine Muttersprache. Der Zweck bestimmt die Mittel und Wege, und giebt das Mass. Der Gebrauch z. B. desselben französischen Elementarbuches in Realschulen mit und ohne Latein, in Gymnasien, Mädchenschulen und Stadtschulen beweist die ungeheuerlichste Gedankenlosigkeit, ist nicht einmal mehr Handwerkerei, sondern Tagelöhnerei.

Widerspricht nun der Begriff des Realismus und der Realschule dem Lateinischen grundsätzlich? Diejenigen, welche nur die Erscheinung ins Auge fassen und den belebenden Grundgedanken nicht erkennen, oder die, welche nur der Vergangenheit Recht und Fähigkeit zu Neuschöpfungen auf dem Schulgebiete einräumen, sich selbst aber Recht und Fähigkeit dazu absprechen, denen ist Realschule gleichbedeutend mit Bürgerschule; die sagen: So ist sie ursprünglich gewesen, folglich muss sie das immer sein und bleiben; eine andere Art von Realschulen giebt es nicht, oder wenn es sie giebt, so erkennen

wir sie nicht an, was Grund genug ist, sie aus der Welt zu schaffen.«

Gegen diese sage ich: sie haben den Begriff und die Entstehung des Realismus nicht erfasst. Wie das Gymnasium seinen Namen erhalten hat vom formalen Princip — es solle nur eine Geistesübungsstätte sein, nur das Alles-studiren-und-lernenkönnen anbahnen —; so hat die Realschule den ihrigen vom Real-Princip. Beide Namen sind schlecht 1) weil das Bewusstsein ihres Ursprunges und die Kenntniss ihrer Bedeutung geschichtliches und gelehrtes Wissen voraussetzt, das selbst unter Fachmännern selten ist, der draussen stehenden Menge aber gänzlich fehlt; 2) weil der Name den Zweck nicht angiebt, den die Schule verfolgt, und der Wahl der Eltern nicht zu Hülfe kommt; 3) weil beide Principien, das formale und das reale, nicht mehr einer von beiden Schulen ausschliesslich zukommt, sondern beide in beiden sind: auch die Realschule giebt formale Bildung, d. h. sie übt die Geisteskräfte und prägt die Kenntnisse nicht bloss äusserlich und mechanisch dem Gedächtnisse ein, und das Gymnasium giebt auch reale oder Sach-Kenntnisse und lässt sich in Lehrweise und Auswahl des Stoffes von der Rücksicht auf das spätere Leben leiten.*) Weil Namen und Wesen gleich unklar sind, so ist sowohl ihre zweckmässige Entwicklung und Gestaltung unmöglich, als auch geschieht die Neugründung lediglich nach der Zahl der Berechtigungen. Schulen, welche ihren Zweck klar durch ihren Namen ausdrücken, leisten

*) Wenn das von einem Gymnasial-Director wie Dr. Jäger in Cöln bestritten und bekämpft wird (a. a. O. S. 14. und Protokolle der October-Conferenz im Central-Organ 1873 S. 716), wenn nach Herrn Dr. Hofmann's Ausdruck (Mittelschulen S. 29.) Gymnasiallehrer »beinahe mit Entrüstung dagegen protestiren, dass sie auf den künftigen Beruf ihrer Schüler Rücksicht zu nehmen haben,« so scheinen dieselben keine Ahnung von der Bestimmung des Allgem. preuss. Landrechtes zu haben: »Schulen und Universitäten sind Veranstaltungen des Staates, welche den Unterricht der Jugend in nützlichen Kenntnissen und Wissenschaften zur Absicht haben.« Von jener tollen Verkehrtheit sind auch die preussischen Gymnasial-Ordnungen von 1837 und 1856 ziemlich frei; vgl. U. u. P. O. S. 42. Gedike liess sich bei der Gestaltung seiner Schulen von dem Grundsatze leiten, »dass Arbeitsamkeit und nützliche Geschäftigkeit die beste und süsseste aller Freuden sei, die die Natur und das gesellschaftliche Leben uns gewähren können.« Das Jägersche Princip kann man nicht einmal mehr mit Diesterweg als »gelehrte Stallfütterung« bezeichnen, sondern bedeutet »Mumienbildung«.

mehr als Gymnasien und Realschulen oder sogen. allgemeine Bildungsanstalten, die Gewerbe- und die Bau-Akademie mehr als die Universität. Höhere Schulen sollten rein höhere Schulen sein und nicht, wie jetzt, zugleich Elementarschulen und sollten durch ihren Namen neben dem allgemeinen den besonderen (Berufs-) Bildungszweck kenntlich machen. Hiessen die Gymnasien Gelehrten- oder Beamten-Schulen, so würden die Schüler ihnen fern bleiben, die weder Gelehrte noch Beamte, sondern Bürger werden wollen.

Für die nächste allgemeine Realschullehrer-Versammlung in Braunschweig werde ich eine Reihe von Sätzen über eine Neugestaltung des höheren Schulwesens aufstellen; mögen die meinigen oder andere den Verhandlungen zu Grunde gelegt werden, so wird Gelegenheit zur Erörterung genug vorhanden sein.

Es kann nun bei der Mannichfaltigkeit der Bildungszwecke und dem unerschöpflichen Reichthum der Bildungsmittel und wegen der durchgängigen Anwendbarkeit der realistischen Lehrweise sehr vielerlei Realschulen geben. Ich bedauere auf das lebhafteste, dass die Realschulen, die Bürgerschulen waren und sein wollten, so gut wie ganz verschwunden sind, und halte deren Wiederherstellung für das dringendste Bedürfniss unseres Staats-, Gemeinde- und Gewerbelebens; ich bin der Ueberzeugung, dass Latein in Bürgerschulen gar nicht gehört,*) dass die darauf verwendete Zeit zwar nicht ganz verloren ist, aber viel nützlicher und zweckmässiger verwendet werden könnte und müsste. Beschränkt sich die Volksschule mit ihren Bildungsstoffen auf das Unentbehrlichste und handgreiflich Nützliche; vertieft die Bürgerschule entsprechend der längeren Lehrzeit und dem erweiterten Lebenskreise die nationale Bildung durch genauere Betreibung der vaterländischen Geschichte und Geographie, der Mutter-

*) Vgl. namentlich Spilleke, Schulschriften S. 88 und 186; wenn Sp. dennoch Latein an der Realschule trieb, so erklärt er das theils aus der Rücksicht auf die angehenden Pharmaceuten, Berg- und Bauleute, theils aus besonderen örtlichen Verhältnissen; das Latein soll nach ihm in Bürgerschulen höchstens in Nebenstunden getrieben werden, wie Hebräisch auf dem Gymnasium. »Es scheint mir, sagt er, dass dasjenige, was nicht unmittelbar in den Zusammenhang des Lebens, sei es des physischen oder des geistigen, eingreift, nothwendig todt bleiben und, weit gefehlt die übrigen Lebenselemente zu fördern, vielmehr hemmend und störend ihrer Entwicklung entgegenstehen muss.«

sprache und deutschen Litteratur; fügt sie zu diesen je nach dem gewählten Berufe für Kaufleute lebende Sprachen, für Landwirthe, Bauleute, Gewerbtreibende Naturwissenschaften, Mathematik und Zeichnen: so wird es auch Realschulen geben können, die bei noch längerer Lehrzeit und noch weiterem Bildungskreise eben jene Lehrgegenstände in demselben oder grösserem Umfange treiben und die fremde Sprache hinzufügen, deren Volk — leider — auf unser Leben einen so langen und unheilvollen Einfluss geübt hat, welche die Mutter der romanischen Sprachen ist, in unserer Sprache — leider — so viele Spuren hinterlassen hat und Jahrhunderte lang Sprache der Kirche, des Weltverkehrs und der Wissenschaft gewesen ist, — das Latein. Eine solche Realschule verfolgt ausser anderen Zwecken auch den gelehrten Wissens, der Gelehrsamkeit. Gelehrsamkeit ist ein Luxus wie für ein Volk so für den Einzelnen; wird er auf Grund des Ueberflusses an Zeit, Geld und geistiger Kraft gesucht, so ist er anständig und kann auch dem Staate nützlich sein; ohne diesen Ueberfluss, wo er auf Kosten des Nützlichen und Unentbehrlichen gesucht wird, da erinnert er an jene Polen, die mit Glacéhandschuhen und Lackstiefeln einherstolziren, aber nicht Hemd und Strumpf auf dem Leibe haben, die sich einen Bedienten in Livrée halten und Mittags für 4 Groschen aus der Studentenfreitischküche speisen, wenn sie überhaupt speisen. Unser ganzes höheres Schulwesen ist unter dem bestimmenden Einfluss gelehrter und zwar meist einseitig gelehrter Schulmänner geworden; daher überwiegt der Luxus der Gelehrsamkeit; neben den gelehrten Gymnasien und Realschulen I. O. verschwindet die Zahl der Bürgerschulen — die höheren Bürgerschulen der U. u. P. O. heissen zwar Bürgerschulen, sind aber keine, sondern sind verstümmelte Gelehrtenschulen —, während das umgekehrte Verhältniss das naturgemässe wäre. Was würde man von einer Stadt sagen, die 100 Antiquitätenhandlungen, aber nur einen Bäckerladen hätte? Doch an anderem Orte mehr davon!

Aus den eben entwickelten Gründen und ziemlich übereinstimmend mit den dargelegten Zielen wird das Latein auf den Realschulen I. O. getrieben, oder wollen wenigstens denkende Schulmänner es getrieben wissen. Dafür einige Beweisstellen. Die U. u. P. O. sagt (S. 52; im Central-Organ 1873 S. 195): »Der Zweck des in der lateinischen Sprache zu ertheilenden

Unterrichtes ist nicht nur, dem gesammten grammatischen Unterricht der Realschule Einheit und Halt und die für eine wissenschaftliche Spracherlernung in Bezug auf Etymologie und Syntax unentbehrliche Grundlage zu geben, sondern auch ein an sich wichtiges logisches Bildungsmittel und in den oberen Classen durch die Lectüre eine Anschauung römischen Geistes und Lebens zu gewähren.«*) Abgesehen von der behaupteten Wichtigkeit des Lateinischen als eines Bildungsmittels an sich (nach dem formalen Princip), welche die Realisten als eine gekünstelte und unnatürliche Trennung von Form und Stoff, von formaler und realer oder materialer Bildung entschieden verwerfen, erkennen wir an:

1) Anschauung römischen Geistes und Lebens. In diesen Worten ist der Gegensatz zum Humanismus und seiner Wortkrämerei (Verbalismus) klar und entschieden gezeichnet. Es giebt eine classische Verbal- und eine Real-Philologie; jene treiben die Latinisten, die Sturmianer alter und neuer Zeit; ihnen ist ein lateinischer Aufsatz das Höchste, was der menschliche Geist leisten und ersinnen kann; nach ihnen »steht und fällt das Gymnasium mit dem lateinischen Aufsatz« (Eckstein und Thaulow.). Um Geist und Leben kümmern sie sich wenig; sie lesen die Schriftsteller nur um lateinischer Phrasen willen, sie treiben, wie J. Grimm sagt, die Sachen höchstens um der Worte willen. Die Real-Philologie, die zu ihren Anhängern Böckh, Grimm, Köchly zählt, legt den Hauptton auf den Inhalt und die geschichtliche Erkenntniss; ihr sind die Worte nur Mittel zum Zweck. Dem Wesen der Realschule entspricht die Real-Philologie. — Ferner beachte man recht: »Anschauung« oder vielmehr »eine Anschauung«. »Das Grund-

*) An andrer Stelle: »Einen wesentlichen und integrirenden Theil des Lehrplans der Realschule bildet das Latein als allgemein verbindliches Lehrobject. Diese Stellung gebührt der lateinischen Sprache sowohl wegen der Wichtigkeit, welche sie wegen des Zusammenhanges der neueren europäischen Cultur mit dem Alterthum hat, wie als grundlegende Vorbereitung des grammatischen Sprachstudiums überhaupt und insbesondere des der neueren Sprachen, welches ohne Kenntniss des Lateinischen immer oberflächlich bleibt.« Diesem Glauben an die alleinseligmachende Kraft der lateinischen Grammatik widersprechen Spilleke und Böckh u. A. auf das entschiedenste. Bekanntlich hat in der October-Conferenz auch der Verf. d. U. u. P. O. sich von diesem Glauben bekehrt. Spilleke's Worte verdienen die meiste Beachtung.

wesen des Gymnasiums«, sagt Thaulow, »besteht darin, sich bei den Griechen und Römern in Wohnung und Kost zu geben«, und »durch Griechenland und Rom in die Heimat ist das Motto jedes Gymnasiums.« Dass diese Anschauungen keineswegs ausgestorben sind, einige Beläge aus neuester Zeit, selbst aus einem amtlichen Schriftstück! In dem (Central-Organ 1873 S. 561) mitgetheilten Regulativ für die höheren Schulen in Elsass-Lothringen heisst es §. 1.: »Dass die Gymnasien das Lateinische und Griechische als Hauptgrundlagen höherer Schulbildung pflegen,« §. 14 »dem Unterricht in der deutschen Sprache sind in jeder Classe drei, dem in der französischen Sprache vier bis höchstens sechs Stunden wöchentlich zuzuweisen.« In §. 15 werden die Sprachen in folgender Reihenfolge aufgezählt: Lateinisch, Griechisch, Deutsch, Französisch. Wie viel darf da das deutsche Reich für die sprachliche und geistige Rückeroberung Elsass-Lothringen's von den höheren Schulen erhoffen? Nicht minder bezeichnend sind die Anordnungen über den Geschichts- und Geographie-Unterricht.*) — Ein zweites Zeugniss aus neuster Zeit legt Herr Gymnasial-Director Dr. Lattmann (Gymnasial-Reform S. 19) ab: »Das Gymnasium soll in seinem eigenthümlichen Wesen fest bestehen bleiben; es soll nach wie vor vorzugsweise eine Schule der humanistischen Bildung, die alten Sprachen das Centrum seines Unterrichts« sein und S. 44 wird als Hauptaufgabe bezeichnet: »eine möglichst eingehende Bekanntschaft mit dem Alterthume vermittelst einer möglichst ausgedehnten und gründlichen Lectüre der bedeutendsten classischen Schriftsteller.«

Die alten Humanisten betrachteten nicht lateinisch zu reden als einen Uebelstand; die neueren verlangen, weil es mit ihrer Latinität nicht mehr weit her ist, die Schüler sollen sich einleben in das Römer- und Griechenthum. Mögen nun Kenner

*) In den Ostertagen haben zu Köln rheinische Gymnasiallehrer getagt. »Die von dem Vorsitzenden Director Jäger (s. o.) über den geschichtlich-geographischen Unterricht in Gymnasien (sagt der Bericht in der Ztg. f. d. höh. Unterrichtsw. S. 126) aufg. Thesen verdienen allgemeinere Beachtung aus dem Grunde, weil sie durchweg auf Vereinfachung und Beschränkung des zu unermesslichem Umfange gediehenen Stoffes abzielten, unter andern die brandenburg-preussische Geschichte als besonderen Gegenstand des geschichtlichen Unterrichtes beseitigt wissen wollten.« In fremden Ländern studirt man jetzt preussische Geschichte, ein preussischer Gymnasial-Director beseitigt sie. Hier nur: Pfui!

wie Böckh sagen: »Nur die Oberflächlichkeit oder Einseitigkeit schaut überall Ideale im Alterthume« (s. C.-O. 1874 S. 184), mag derselbe »das römische Reich bis zum Abscheu verderbt« nennen, mag Mommsen darlegen, dass »Sittlichkeit und Familienleben bei den Griechen und Römern in allen Schichten der Gesellschaft zur Antiquität geworden war« — hilft nichts, die Kinder müssen vor Allem in Griechenland und Rom heimisch werden, sich einleben in Athen, das »mit all seiner Kunst nur Ein grosser Tempel der Wollust, in Rom, das trotz seiner Rechtswissenschaft nur Ein grosser Tempel der Grausamkeit« war. (Volksmann, Im neuen Staate eine neue Schule 1873 S. 69.) Darin liegt nun der gewaltige Unterschied zwischen dem Humanisten und dem Realisten, dass jener bedauert kein Römer oder Grieche zu sein und sich bemüht sich in einen Griechen und Römer zu verwandeln, sein Denken, Reden und Empfinden nach den Römern und Griechen stimmt, dass dieser aber froh ist kein Römer oder Grieche zu sein, dass er aus Neugier oder Wissenslust einmal nach Rom und Griechenland reist, um sein Wissen zu bereichern, um sich das vielgepriesene römische und griechische Wesen einmal anzuschauen und dann froher und und zufriedener in der lieben Heimat im 19. Jahrhundert unter christlich gesitteten Menschen zu leben.

2) Treiben Realschulen I. O. Latein »wegen des Zusammenhanges der neueren europäischen Cultur mit dem Alterthum«, und

3) um Leute auszubilden, welche die modernen Sprachen wissenschaftlich betreiben und die modernen Naturwissenschaften, die Rechtswissenschaft, Philosophie, Mathematik und Geschichte in ihrer geschichtlichen Entwicklung verfolgen können; die romanischen Sprachen sind Töchter des Lateinischen, und die modernen Wissenschaften haben sich bis vor wenigen Jahrzehnten oft des Lateinischen bedient, ohne darum auf lateinischem Boden erwachsen zu sein; ich erinnere nur an Copernicus, Keppler, Baco, Cartesius, Spinoza, Gauss, Euler, an Staats-Urkunden bis zum 17. Jahrhundert. Wer auf gelehrtes Betreiben jener Dinge verzichtet, bedarf des Lateinischen wenig oder gar nicht. Man kann ein Meister in ihnen sein, ohne die Urkunden selbst und ohne ihre geschichtliche Entwicklung zu kennen. Aber es muss in einem Volke Gelehrte geben, die zwischen der Gegenwart und Vergangenheit die Verbindung erhalten. Ihre Zahl muss viel ge-

ringer sein als die der Ausübenden. »Mit den Gelehrten«, sagt einer, der zugleich Staatsmann, Jurist, Schriftsteller und Gelehrter war, Justus Möser, »ist es eine eigene Sache; ihre Anzahl wird im Verhältniss ihrer Mitbürger immer nur gering sein dürfen, wenn ein Staat, der viele ausübende und nur wenig lehrende Männer gebraucht, gross und mächtig bleiben soll.« Ob nun das Römerthum uns Deutschen auch noch so feindlich gewesen und auf das ganze geistige Leben noch so schädlich gewirkt hat — die Behauptung des Gegentheils beweist die schändlichste Unwissenheit in unsrer politischen und Bildungs-Geschichte und ist, wie W. Menzel*) sagt, eine »gelehrte Lüge« —, es ist dagewesen und hat auf uns eingewirkt, und wie wir das Geschehene nicht ungeschehen machen können, so können wir auch das Römerthum nicht aus der Welt schaffen. Wir betrachten und treiben es rein geschichtlich mit dem reifen Urtheil und den sittlichen und religiösen Anschauungen des 19. Jahrhunderts. Der Lehrer, der es nicht mit seinen Schülern so betrachtet, sondern es der Jugend als ein Ideal vorhält, ist wissenschaftlich unreif und versündigt sich an der Jugend und seinem Volke.

Dass das Latein lediglich aus diesen Gründen auf Realschulen zu treiben ist, dafür einige Stimmen von wissenschaftlich und praktisch bewährten Realschulmännern.

Kreyssig (Ein Wort zur Realschulfrage 1871, S. 13): »Die Realschule I. O. hat als Grundlage des Sprachunterrichts das Latein beibehalten, die Mutter der romanischen Sprachen, den Schlüssel zu wissenschaftlichem Verständnisse des Französischen und, zu gutem Theile, selbst des Englischen, sowie zum geschichtlichen Begreifen des gesammten westeuropäischen Cultur- und Rechtslebens. — In diesem Sinne machen wir ferner vergleichende Grammatik der lateinischen, deutschen, französischen, englischen Sprache zum intellectuellen Schwerpunct unseres Sprachunterrichtes, um durch Uebung im Erkennen der charakteristischen Verwandtschaften und Verschiedenheiten den sprachlichen Sinn zu schärfen und für den auf diesem Gebiete immerhin empfindlichen Verlust des Griechischen einen Ersatz zu gewinnen.« — Loth, (die Realschulfrage 1870

*) Unsre Grenzen, 1868. Eine ebenso begeisterte wie lehrreiche, namentlich auch für die Bildungsfragen lehrreiche Schrift.

S. 53): »Die Anregung zu historisch-etymologischen Betrachtungen hat der Unterricht in den neueren Sprachen als Vorzug vor dem Unterrichte in den altclassischen Sprachen voraus.« — In gleichem Sinne will einer der geistvollsten und schneidigsten Gegner des Humanismus, Mager, das Latein verwendet und behandelt wissen; seine Ansicht hat er niedergelegt im Umrisse in Diesterweg's Wegweiser Bd. II., ausführlich in seinen Modernen Humanitätsstudien Bd. II. und seinen methodischen Schriften. — Der Provinzial-Schulrath Dr. Schrader sagt in seiner Pädagogik S. 11: »Dagegen verlangt der französische und und englische Unterricht auf den Realschulen, wenn er anders wirklich geistbildend ertheilt werden soll, bei den vielfachen Beziehungen beider Sprachen unter einander und mehr noch bei ihrer beiderseitigen Abhängigkeit vom Lateinischen eine reichliche Vergleichung der Spracherscheinungen, wozu sich bei der verhältnissmässigen Formenarmut beider und bei ihrer Verwandtschaft in den Wortableitungen Anlass genug bietet.« (Vgl. S. 209 und 397.). — Director Holzapfel (Ueber Wesen und Aufgabe der heutigen Realschule,*) Magdeburg 1869) erkennt auch lediglich wegen des Zusammenhangs der modernen Civilisation mit der Vergangenheit und dem classischen Alterthum sowie wegen der Sprachwissenschaft dem Latein Bedeutung zu.

Aus diesen Erörterungen ergiebt sich ungezwungen, wie mir wenigstens scheint, Mancherlei:

1) Da Humanisten ausserhalb und innerhalb der Realschulen — denn in den Realschulen giebt es auch welche, weil fast alle Lehrer bis jetzt auf den Gymnasien und Universitäten gebildet wurden und die Philologen nur selten auch Pädagogen werden und nur selten von ihren beschränkten Fachinteressen sich frei machen — erst dann von den Erfolgen des Unterrichts befriedigt sind, wenn die Schüler sprachlich und geistig Lateiner geworden, und da die Humanisten die Schule lediglich nach der lateinischen Sprech- und Schreibfertigkeit bemessen, so erklärt sich leicht, wesshalb die Realschulen überhaupt in ihren Leistungen und im Lateinischen besonders geringschätzig angesehen werden. Darüber mögen die Realschulen sich trösten; den Humanistenschulen wird genau derselbe Vorwurf von denselben

*) Festrede zur funfzigjährigen Jubiläumsfeier der Realschule I. O. zu Magdeburg.

Leuten, wenn sie unter sich sind, gemacht. Wenn man nur erwägt, dass das Gymnasium in seinem Hauptfach, wie Freund und Feind behaupten oder einräumen, nur Ungenügendes leistet, und dass dies Ungenügende noch das Beste ist, dass andrerseits die Realschule im Lateinischen zwar auch Ungenügendes, dagegen aber in anderen Dingen Genügendes leistet, so dürfte die Wagschale sich doch wohl zu Gunsten der Realschule neigen. Wenn die Schule die beste ist, die dem Schüler am meisten nützliche Kenntnisse und Wissenschaften mit ins Leben giebt und also am wenigsten Zeit und Kraft vergeudet und am wenigsten für Schule und Examen gelehrt hat, so sollte die Realschule um jene Vorwürfe der Humanisten, der Jäger und Thiersch, sich wenig grämen. Die Zeit wird bald kommen, wo die Jäger und Thiersch allgemein mit den Lange, Göze und Klotz in gleicher Hochachtung genannt werden.

Ist es jenen ein Gräuel, dass die Realschüler das Römerthum nur oberflächlich kennen lernen, es nur anschauen, nicht damit gesättigt, getränkt und durchnässt werden, so giebt es immer ganz achtbare Leute genug, die sich dessen freuen und es loben. Niemand kann Allen gefallen und es Allen recht machen; lasst jene drum sich selbst in zierlichem Latein, wenn sie so viel darin gelernt haben, zu Hause Beifall zurufen und gegen uns in zierlichem Latein, wenn sie so viel darin können, selbst spitzige Epigramme schleudern: sie thun nicht weh. Wer die Humanisten kennt,*) sieht aus ihrem Tadel, dass er auf dem rechten Wege ist.

2) Für die Schüler — und diese bilden die überwiegende Mehrzahl nicht nur in Realschulen, sondern auch in Gymnasien — welche in ihrem späteren Berufe keine Gelegenheit und keinen Anlass haben das Latein anzuwenden, ist die darauf verwendete Zeit und Kraft fast weggeworfen; zu diesen Schülern rechne ich nicht nur die, welche sich dem Gewerbe und Handel in ihren niederen oder höheren Zweigen widmen, sondern auch die praktischen Aerzte und Verwaltungsbeamten; für den Hausbedarf der praktischen Juristen, der gelehr-

*) Vgl. Central-Organ 1873 S. 227 das Urtheil Friedrich's des Grossen über die Humanisten und S. 602 meine Anzeige der Schrift von Laas, die Pädagogik des Joh Sturm.

ten*) Aerzte, Mathematiker, Physiker, der Theologen, der Lehrer der neueren Sprachen ist das Mass des Lateinischen, welches die Realschule bietet, vollständig ausreichend; ihnen genügt es lateinische Werke älterer und neuerer Zeit lesen zu können und gelesen zu haben. Wenn einseitige Philologen behaupten, das sei nicht ausreichend, so machen sie sich und ihr Fachwissen zum Massstabe. Wenn die Universitäten und einige Gymnasien besondere Gelegenheit bieten zur Ausbildung einer kleinen Anzahl von Kennern todter Sprachen,**) so ist das völlig ausreichend, wie unter natürlichen Verhältnissen ein Antiquitäten- und Curiositäten-Händler auf 1000 Bäcker und Fleischer kommt.

Das Latein gehört ganz und gar nicht in Bürgerschulen und ebenso wenig in Seminare für Volksschullehrer. Treffend sagt Gedike (Aristot. und Basedow 1779 S. 164): »Das ist leider der grösste Fehler unsrer gewöhnlichen Schulen, dass sie alle die Form von Werkstätten der Gelehrsamkeit haben. Auch da will man Gelehrte ziehen, wo man nur Bürger ziehen sollte; kein Wunder also, dass man weder den einen noch den andern zieht. Selbst auf den Anstalten, wo man Bürger ziehen will, auf unsern Realschulen, docirt man Latein. Wahrlich! Eher ist an keine Schulverbesserung zu denken, bis man diese Erziehungsmengerei zu Grabe trägt, bis man alle sogenannte lateinische Schulen in den kleinen Städten zu wahren Realschulen

---

*) Unter »gelehrt« verstehe ich die, welche die nationale Wissenschaft unsrer Zeit in Verbindung halten mit derjenigen andrer Völker neben und vor uns. Vgl. die Worte Schleiermacher's (über Univ. S. 542): »Alle wissenschaftlichen Thätigkeiten, welche sich in dem Gebiet Einer Sprache bilden, haben eine natürliche genaue Verwandtschaft, vermöge deren sie näher unter sich als mit irgend anderen zusammenhangen, und daher ein eigenes gewissermassen abgeschlossenes Ganzes in dem grösseren Ganzen bilden. — — Für die Wissenden [oder Gelehrten] bleibt es allerdings eine nothwendige Aufgabe auch die Trennung zwischen diesen verschiedenen Gebieten wieder aufzuheben, die Schranken der Sprache zu durchbrechen und, was durch sie geschieden zu sein scheint, vergleichend auf einander zurückzuführen — eine Aufgabe, in welcher vielleicht die wissenschaftliche Beschäftigung mit den Sprachen ihr höchstes Ziel findet.« Vgl. die Schule in W. m. d. L. S. 100.

**) Solche Sprachenschulen sollten sich aber nicht auf Latein und Griechisch beschränken, sondern auch Sanskrit, Gothisch, Althochdeutsch u. s. w. treiben und sich in ihrem Namen als Schulen für Sprachgelehrte kenntlich machen.

umschmilzt und auf den Gymnasien, die der gelehrten Erziehung gewidmet sind, keinen annimmt, der nicht wirklich zum Gelehrten bestimmt ist. O Resewiz, wann kommt die Zeit, da dein Plan zur Erziehung des Bürgers kein blosser Plan mehr ist? — »Aber auch der Unstudirte muss doch seinen lateinischen Terminum verstehen und seinen Casum zu setzen wissen.« — Wenn's weiter nichts ist — wozu alle die Anstalten? Wozu alle die künstlichen Hebezeuge, um die Last von einem Pfund zu bewegen? — Es mag immer gut sein, dass auch der Unstudirte die eigentliche Bedeutung vieler aus dem Lateinischen entlehnten Ausdrücke lernt, die im gemeinen Leben und in bürgerlichen Geschäften öfters vorkommen. Muss er aber darum Latein lernen? Man sammle alle Wörter der Art in ein Verzeichniss zusammen, und dies lasse man seinen Lehrling nicht auswendig lernen, sondern man erklär' es ihm, und geb' ihm durch Exempel anschauende Begriffe von der Bedeutung jedes einzelnen Wortes.*) So kommt man in kurzer Zeit zum Ziel; und der Schüler darf nicht, um eines einzigen frischen Trunkes willen, die heissen Sandwüsten Libya's durchwaten, um am Ende doch wohl noch vor Durst zu verschmachten.« S. 167: »Aber, sagt man, wenn auch das Latein an sich selbst betrachtet dem Ungelehrten zu Nichts nütze ist, so ist dennoch die Beschäftigung der Seele und die Uebung ihrer verschiedenen Fähigkeiten, die durch die Erlernung dieser Sprache erhalten wird, eine sehr gute Sache. Mag doch die Materie nichts für ihn taugen; desto mehr die Form. — Sonderbar! als gäb's keine Gegenstände des Unterrichts, wo Beides, Materie und Form, dem Unstudirenden nützlich wären. Bloss formeller Nutzen muss wenigstens nie zum Zweck gemacht werden. Oder soll nicht etwa auch der künftige Gelehrte die Kochkunst lernen, weil sie doch den formellen Nutzen hat, dass sie Attentionsfähigkeit befördert? Also noch einmal: die lateinische Sprache ist allgemeine**) Ge-

---

*) Vgl. die Schule in Wechselw m. d. Leben S. 137. Das Wortverständniss ist von der Ableitung völlig unabhängig, sondern durch die lebendige Anschauung bedingt.

**) Dass seitdem das Latein diese Bedeutung eingebüsst hat, brauche ich nicht auszuführen. Seit Schleiermacher, der ihm für inhaltsleere Festreden, für Philologie und Mathematik noch einige Bedeutung beilegte, hat sie auch diese verloren. Das möchte ich fast bedauern: wenn ehedem eine Festrede inhaltsleer war, so konnte der Hörer doch

lehrtensprache. Mithin muss bloss der künftige Gelehrte und weiter Niemand sie lernen.«

Das Latein in Bürgerschulen bedeutet nach Diesterweg nicht nur pädagogischen Rückschritt, sondern auch politische Reaction. Ob Beides bewusst und beabsichtigt geschah, weiss ich nicht. Unverstandene Schlagwörter wie »formale Bildung, Sprachbewusstsein, ideale Bildung« mögen auch ihren Antheil daran haben sowie der Glaube, man thue den Bürgerschulen etwas besonders Gutes, wenn man ihnen die Berechtigung zum Eintritt in den Subalterndienst aufdränge. Darüber lässt die U. u. P. O. keinen Zweifel. S. 44 heisst es: »Auch wird bei fast allen den Realschulen (damit sind hier nicht nur die I. O. bezeichnet, sondern auch die höheren Bürgerschulen) zustehenden Berechtigungen Kenntniss des Lateinischen von den betreffenden Behörden ausdrücklich gefordert.« Das Bedürfniss der Bürger und der Einfluss der Gemeinden traten zurück, und die Büreaukratie riss, die Kurzsichtigkeit der Gemeindelenker benutzend, die Schulen an sich, bestimmte ihre Gestalt und ihr Ziel, nahm ihnen die freie Bewegung; der Bürger hatte das Nachsehen, und — Preussen, ja Deutschland hat keine rechten und ächten Bürgerschulen mehr. Herr Scheibert sagt in seiner 1848 herausgegebenen »Höheren Bürgerschule«, dass dieselbe durch ihren Uebergang aus dem Stadtdienste in den Staatsdienst einen Verrath an ihren Committenten gespielt und deren Kinder nur in einem neuen Anzuge dahin ausgeliefert habe, von wo sie eben weggerufen worden seien.*)

Ich will diese Bedeutung des Lateinischen nicht weiter verfolgen, sondern nur noch kurz auf die schädlichen Folgen für die Ausbildung der Kinder und für das innere Schulleben hinweisen.

---

am Wortgeklingel einige Freude haben, jetzt starrt er ins Blaue und auf die Uhr.

*) Die Scheibert'sche Schrift selbst kenne ich leider noch nicht; ich entnehme die oben angeführten Worte einem sehr tüchtigen und lesenswerthen Schriftchen von Dr. Otto: Der deutsche Bürgerstand und die deutsche Bürgerschule. Leipzig 1871. Staatliche Berechtigungen können ihren Werth haben, aber sie dürfen nur an die Abgangsprüfung geknüpft werden, dürfen nie eine Schule von ihrem eigentlichen Zwecke ablenken und sollten nur auf besonderes Ansuchen der Gemeinde und Eltern ertheilt werden. Vgl. meinen Aufsatz in Heft V. des Central-Organs von 1873 und Aufgaben eines Unterrichtsgesetzes S. 96.

Die erste und unentbehrlichste Voraussetzung für das Gelingen des Bildungsgeschäftes ist der Wille und die Lust des Kindes sich zu bilden und sich bilden zu lassen. Man sollte daher nie ein Kind eher in die Schule schicken, als bis es unablässig Mutter, Vater, Geschwister und Dienstboten bittet: Lehr' mich schreiben, lehr' mich lesen, lehr' mich rechnen; schreib', lies mir Etwas vor; ich möchte auch in die Schule gehen. Den Anfang der Schulzeit gesetzlich für alle auf ein bestimmtes Alter vorzuschreiben halte ich für mehr als falsch. Auch der polizeiliche Zwang in einer Sache, die allein bei freiem Willen gedeihen kann, ist mir nach dem, was ich dadurch erreichen sehe, ebenso bedenklich geworden wie der Kirchenzwang. Doch davon ein ander Mal. Der Wille und die Lust Etwas zu erwerben wird am leichtesten geweckt und gekräftigt durch die Einsicht in den Nutzen und vernünftigen Zweck der erstrebten Sache. Einen Erwachsenen, der Zeit, Kraft und Geld an unnütze Dinge setzt, nennt man einen Narren; so lange er Niemand mit seinen Possen beeinträchtigt, belustigt man sich an ihm wie an einem Affen; wird er gemeinschädlich, steckt man ihn ins Narrenhaus. Wenn man nun die Kinder entwöhnt bei allem Thun nach dem vernünftigen Zwecke zu fragen, all ihr Thun nach vernünftigen Zwecken der Nützlichkeit zu regeln, erzieht man sie da nicht zu Narren? Wo bei dem Kinde die Einsicht in den vernünftigen Zweck des Unterrichtsgegenstandes fehlt, wo gar Erwachsene, namentlich die Eltern und Lehrer ihn auch nicht einmal zu finden und anzugeben wissen, da stellt sich ganz natürlich der Widerwille oder wenigstens die Gleichgültigkeit ein. Wie die Sache nur einen äusserlichen und willkürlichen Grund hat, so kann man auch nur äusserlich, d. h. durch Gewalt und Zwang, das Kind zur äusserlichen Aneignung bringen.*) Diese äusser-

*) Humboldt, Reise in die Aequinoctial-Gegenden, hat darüber ein schönes Wort gesagt (Bd. III. S. 105): »Zwang, als hauptsächlichstes und einziges Mittel zur Sittigung des Wilden, erscheint als ein Grundsatz, der bei der Erziehung der Völker und bei der Erziehung der Jugend gleich falsch ist. Wie schwach und wie tief auch der Mensch gesunken sein mag, keine Fähigkeit ist ganz erstorben. Die menschliche Geisteskraft ist nur dem Grad und der Entwicklung nach verschieden. Der Wilde, wie das Kind, vergleicht den gegenwärtigen Zustand mit dem vergangenen; er bestimmt seine Handlungen nicht nach blindem Instinct, sondern nach Rücksichten der Nützlichkeit. Unter allen Umständen kann Vernunft durch Vernunft aufgeklärt werden; die Entwicklung derselben

liche Aneignung hat nicht nur Verdummung zur Folge, wie das namentlich Gedike mit grosser Schärfe hervorhebt, sondern verekelt dem Kinde die Arbeit und verdirbt ihm die Lust zum Lernen, macht ihm, wie die ersten Realisten sagten, die Schulstube zur Marterstube. Je länger die Jugend so ohne Einsicht in die Nützlichkeit und Zweckmässigkeit des Unterrichts unterrichtet wird, desto mehr entwöhnt sie sich der Arbeit und verliert sie die Arbeitslust. Das trifft am meisten bei den Gymnasien zu, und die Universitäten sind eher die höchsten Bummel- als die höchsten Bildungsanstalten Deutschlands.*) Mag nun auch die Schule die Frage nach der Nützlichkeit des Lateinischen todtschweigen, so fragt das Kind doch und denkt darüber nach. Lernt es fleissig, so lernt es aus Ehrgeiz, und nur so lange lernt es fleissig, wie es nicht über den Zweck des Lernens nachdenkt. Und weiter! Kann der Lehrer, der ächte, treue Lehrer, der nicht sein Wissen und seine Liebhaberei als das natürliche Ziel bei der Jugendbildung ansieht, sondern, sich selbst vergessend, es darauf absieht, was der Jugend einst im Leben frommt, kann der Lehrer mit dem Nachdrucke und der Begeisterung lehren, die den Erfolg zu einem befriedigenden machen? muss es in ihm nicht Unbehagen und Unzufriedenheit mit seinem Berufe erregen, wenn er sieht, dass nach kurzer Zeit Nichts, Nichts von dem ge-

---

wird aber desto mehr niedergehalten, je weiter diejenigen, die sich zur Erziehung der Jugend oder zur Regierung der Völker berufen glauben, im hochmüthigen Gefühl ihrer Ueberlegenheit auf die ihnen Untergebenen herabblicken und Zwang und Gewalt brauchen, statt der sittlichen Mittel, die allein keimende Fähigkeiten entwickeln, die aufgeregten Leidenschaften sänftigen und die gesellschaftliche Ordnung befestigen können.«

*) Da ich zu weit abschweifen müsste, so unterlasse ich das Ausschreiben einiger Belegstellen und verweise die Leser des Central-Organs auf 1873 S. 379. u. 427 Anm. In England macht man dieselbe Erfahrung; s. Meibauer, die Hebung des Beamtenstandes und die Realschulen 1871 S. 76: »Vielmehr besitzt ein schlechter Abiturient einer grammar school nicht nur keine nützlichen Kenntnisse, sondern überhaupt gar keine, auch keinen Geschmack für Kenntnisse noch die Fähigkeit sich welche anzueignen. Das Resultat ist — — gleich Null; ja es ist schlimmer als Nichts; denn so viele Jahre von Zwangsbeschäftigung mit Aufgaben, die für die Schüler hoffnungslos und widerwärtig sind, müssen oft jede Liebe zur Wissenschaft, die vielleicht in des unglücklichen Opfers Brust schlummert, ersticken.« Daher das Grauen vor dem Philisterleben, d. h. einer nützlichen Thätigkeit und der Sorge für sich und andere. Vgl. auch Herder, Ideal einer Schule S. 322.

blieben dass Alles vergessen ist? Den Baumeister möchte ich sehen, der ein vergnügtes Gesicht beim Anblick des zusammengestürzten Hauses macht! Wird der sich trösten und sagen: Schadet nichts, die Maurer haben doch ihre Kraft und Geschicklichkeit an dem Bau geübt?

Dennoch will ich die sogenannten höheren Bürgerschulen der U. u. P. O. nicht so schlechthin verdammen, wie es oft geschieht. In kleinen Städten, die mit einer höheren Schule vielen Bedürfnissen nach Möglichkeit gerecht werden müssen, können sie zweckmässig sein, jedenfalls viel zweckmässiger als ein Progymnasium, das der Mehrzahl seiner Schüler die denkbar unzweckmässigste Bildung mit ins Leben giebt. An solchen höheren Bürgerschulen in kleinen Städten sollte das Latein aber nicht verbindlicher Lehrgegenstand, sondern freiwilliger sein und etwa in den Nachmittagsstunden gelehrt werden, so dass für die wichtigsten allgemeinen Gegenstände die beste Zeit, der Vormittag, bliebe; die Nicht-Lateiner, die keine gelehrte Bildung wollen, könnten in derselben Zeit Zeichnen, Rechnen, Stenographie, französische und englische Lectüre und Geschichte, Sprechübungen u. s. w. treiben, je nachdem Bedürfniss und Lehrkräfte vorhanden sind. Hätten die Schulen freie Bewegung und würden ihnen nicht durch die Reglements bestimmte Lehrgegenstände*) und sogar die Stundenzahl vorgeschrieben, wirkte nicht auch noch das Berechtigungswesen hemmend ein, so würde das Schulwesen sich allenthalben zweckmässig gestalten. Die Staatsbehörden sollten nur die Oberaufsicht haben und Gemeinden, die ihren guten Rath wünschen, damit unterstützen; dann würden sie an Ansehen und Achtung gewinnen, und der Krieg, der jetzt zwischen Gemeinde- und Staatsbehörden über die Schule nicht zum Heile der Schule geführt wird, verwandelte sich in gemeinsames Wirken und segensreichen Frieden. Die Lehrer und die Leiter der Schulen würden zum Streben nach dem Besseren und

*) Mag nun ein geschickter Lehrer dafür vorhanden sein oder nicht, sie stehen auf dem Lehrplane und müssen gegeben werden; wie sie oft gegeben werden, z. B. Naturkunde, davon schweige ich aus Höflichkeit. Auch die Stundenzahl sollte durchaus nicht so feststehen: ein geschickter Lehrer leistet in weniger Zeit mehr als ein andrer. Lücken, die auf einer unteren Stufe, z. B. durch Krankheit eines Lehrers, entstanden sind, müssen durch Vermehrung der Stundenzahl auf der nächst höheren ausgefüllt werden können. u. s. w.

Zweckmässigeren angespornt. Die Reglements führen zur Stundengeberei. Wenn die Staatsbehörden von Zeit zu Zeit die gemachten Erfahrungen zusammenstellten und zur allgemeinen Kenntniss brächten, so wäre das gut; aber dergleichen Zusammenstellungen sollten nie bindende Reglements, Regulative oder Normen werden.

Schädlich wie in den Bürgerschulen ist das Latein in den Seminaren für Volksschullehrer. Die neuen Regulative, die bekanntlich eine fremde Sprache, die französische oder lateinische in den Seminaren zulassen, zeigen darin gegen die alten einen — ich sage es gradezu — Rückschritt. Die Seminaristen treten, so steht in allen Zeitungen zu lesen, mit sehr mangelhaften Kenntnissen in den unentbehrlichsten Dingen ins Seminar, sie haben die 2 oder 3 Jahre vollauf zu thun, und daneben Latein! Was werden sie darin erreichen? Wird ihnen je ein Director den Unterricht auch nur in den Anfangsgründen des Lateinischen anvertrauen? Liegt Vertiefung in die Muttersprache, deutsche Litteratur, umfassendere Kenntniss der Geographie, der vaterländischen Geschichte, Naturkunde, Fertigkeit im Zeichnen nicht viel näher? sind diese nicht viel wichtiger und nützlicher? Gedike sagt aus reicher Erfahrung: Volksschullehrer, die lateinisch angekränkelt seien, seien für die Volksschule für immer verdorben. Seit hundert Jahren mag das ja wohl anders geworden sein.

Latein nun gar in Mädchenschulen! Frl. Stöphasius*) will es in höheren Töchterschulen gelehrt wissen. Sind denn die höheren Töchterschulen noch nicht verschroben genug? Doch das Latein gehört ja zur nationalen Bildung der Deutschen!

3) In welchem Sinne und Masse das Latein auf Realschulen zu treiben ist, habe ich bereits dargelegt. Es ergiebt sich daraus auch mit Leichtigkeit, was und wie zu lesen ist, wie gelehrt werden muss.

Für den Mann der modernen Wissenschaft sind Baco, Spinoza, Linné u. s. w. ebenso lateinische Classiker wie für den Humanisten sein Cicero. Ich fordere daher, dass die Realschule an geeigneter Stelle in Prima geeignete Abschnitte aus diesen

---

*) Von Unten auf. Berlin 1872, Henschel. Sonst ein sehr tüchtiges und beachtenswerthes Schriftchen.

Classikern lese. Es scheint mir nicht so übel, wenn die Schüler nun schon ein ganz hübsches Stück von den Naturwissenschaften kennen und ihnen die Methode bekannt und geläufig ist, dass sie diese Methoden auch wissenschaftlich begründen lernen aus den Schriften des Vaters der modernen Wissenschaften. Wäre das unmöglich? Es käme, scheint mir, nur darauf an eine geschickte, billige und leicht zugängliche Ausgabe einer Auswahl aus diesen Classikern herzustellen. Das wäre natürlich, da es wesentlich auf den Inhalt ankommt, die Arbeit eines Naturwissenschafters, nicht eines Philologen, wie auch ein Naturwissenschafter solche Schriften mit den Primanern lesen müsste; und zwar sollte es nicht so stückweis geschehen in den 3 oder 4 Lateinstunden, sondern es könnten ausser dem Latein auf einige Wochen auch Naturwissenschaften und Mathematik einige Stunden abtreten. Die Schüler dürften aus Baco etwas mehr lernen und herauslesen als aus Cicero, Livius und Virgil. Dass sie, mit dem Gedankengold der modernen Lateiner bereichert, nicht mehr allzu viel Lust hätten in Cicero's Phrasen zu wühlen, will ich wohl glauben, scheint mir aber kein Schade für ihr Seelenheil. Schaffe nur einer unsrer Realschullehrer eine tüchtige Auswahl aus diesen lateinischen Classikern, so wird es bald zunächst hier und da versucht werden mit ihnen; der Versuch wird glücken und unsern Realschulen einen neuen Vorsprung vor den Gymnasien verschaffen. Wird dann von den altclassischen Lateinern wie bisher Justin oder Nepos, von Caesar in Tertia der gallische, in Secunda der Bürgerkrieg, in Prima Sallust und Tacitus' Germania, von Dichtern etwas Ovid, Virgil, Horaz gelesen, so haben die Schüler das Römerthum genug angeschaut, und leitet der Lehrer die Lectüre mit reifem Urtheil, so werden sie wissen, dass »das Römerthum zum Abscheu verderbt« war; sie werden es geschichtlich begreifen, werden einsehen, warum es unterging und sein Untergang eine Nothwendigkeit und Wohlthat war; sie werden begreifen beim Anblicke der scheusslichen Barbarei der Gladiatorenspiele und Thierkämpfe, der Sklaverei, der Folter, der Zauberei, des Massenelends, der Herrsch- und Habsucht, was »übertünchte Gräber« sind, und was das Christenthum und das Germanenthum in der Weltgeschichte bedeuten.

Es wird vielleicht gut sein, wenn ich die verschiedene Art zu lesen an einigen Beispielen erläutre. Um *que* zu begreifen,

prägten wir als Tertianer uns als Musterbeispiel aus Caesar ganz arglos ein: sibi (Caesari) populoque Romano. Que reiht ein Anhängsel, ein Zubehör an. Ich frage dabei meine Tertianer: Was liegt in der Voranstellung des sibi und dem Anhängsel populo Romano? Würde etwa Cincinnatus auch so gesagt und geschrieben haben? Die Schüler begreifen sehr leicht, dass dies sibi populoque Rom. den Caesarismus bedeutet, dass der populus Romanus, der weltgebietende, zur Herrschaft geborene, nur noch Anhängsel und Werkzeug einiger Ehrgeizigen war. Es liegt in diesem harmlosen que ein gut Stück römischer Geschichte. Nepos erzählt, Cato habe eine römische Geschichte geschrieben, in der kein Consul, kein Feldherr mit Namen genannt war; und Caesar? wie oft mag wohl Caesar in den Commentarien vorkommen? — Tausend Schüler übersetzen ganz harmlos: magno numero pecoris atque hominum capto eaque praeda militibus concessa. Was machten, frage ich, die Soldaten mit den erbeuteten Menschen? schleppen wir auch Menschen in die Sklaverei? führen wir auch gegen Wehrlose Krieg? Ist Plündern bei uns im Kriege erlaubt? seit wann ist es nicht mehr erlaubt? Nepos rühmt es an Thrasybulus als etwas Besonderes, dass er neminem jacentem veste spoliavit. Was ergiebt sich daraus für die »edle Menschlichkeit« des Alterthums? Wem verdanken wir diese höhere Gesittung? — Die Schüler lesen Curtius; der grosse Alexander hat Tyrus eingenommen. Quantum sanguinis fusum sit, vel ex hoc aestimari potest, quod intra munimenta urbis sex milia armatorum trucidata sunt. Duo milia, in quibus occidendis defecerat rabies, crucibus affixi per ingens litoris spatium pependerunt. Mag auch der weichherzige Curtius hinzufügen: Triste spectaculum victoribus ira praebuit regis, so stellen sich die Schüler die Sache selten recht vor. Warum war der Kreuzestod so furchtbar? So viel auch von Christi Leiden die Rede ist, selten macht sich Jemand eine rechte Vorstellung von der Scheusslichkeit der Todesart: Das Durchnageln der Hände und Füsse, die furchtbaren Schmerzen der Verrenkung, weil die ganze Wucht des Leibes an den angenagelten Händen hing und an den Handwunden riss, die Qualen des Durstes im Wundfieber — das Alles drei, vier, fünf Tage lang! Eine hübsche Galerie das von 2000 Gekreuzigten und noch dazu am Meeresstrand, wo die stärkende Seeluft die Todesqualen verlängert! Der grosse Alexander war — eine grosse Bestie! Ist das »veredelte Menschheit«? — Und wie nennt

Curtius das? Ein spectaculum! Welches Prädicat giebt er diesem bestialischen spectaculum? Triste! Genug mit der Anschauung des idealen Alterthums! Schade, dass man nicht die geisteskranken Schwärmer zur Kur auf vier Wochen dahin schicken kann. — So lehre ich wenigstens meine Schüler denkend lesen und geschichtlich verstehen. Ideal mag's nicht sein, aber es ist real und wahr; und es giebt Narren, die in der geschichtlichen Wahrheit, im Christenthum und im Deutschthum ihr Ideal haben. Als Christ, als Deutscher und Staatsbürger will ich nicht, dass ein beträchtlicher Theil meines Volkes sich in das classische Alterthum einlebe, mit seinem Geiste sich nähre, in ihm eine Art geistiger Muttermilch sehe, dass Latein und Griechisch die Hauptgrundlage oder der Mittelpunct des Gymnasiums sei. So lange ich noch Zunge und Feder rühren kann, werde ich den Humanismus und die humanistischen Anschauungen bekämpfen. Es hat Mancher über den Blücher gelacht, als er in Hinterpommern in Stargardt während Napoleon's Blüthezeit ausrief: Der Kerl muss herunter, und ich hole ihn herunter! — Auch darum sehe ich die Realschule als die Schule der Zukunft an, weil sie das Latein lediglich als gelehrtes Wissen behandelt. So soll und muss es auch das Gymnasium; mag es desselben ein wenig mehr oder ebenso viel treiben.

Es bleibt mir nur noch ein kurzes Wort übrig darüber, wie Latein gelehrt werden muss. Die Beschränkung in allem Grammatischen, in der Formenlehre und Syntax sowie, dass »möglichst viel gelesen werde, und dass sich die Interpretation nicht in lexicalische und grammatische Excurse verliere, die von der Sache abführen«, ist bereits durch die U. u. P. O. gefordert, wird jetzt auch von einsichtigen Leuten, wie Provinzial-Schul-Rath Schrader und Stadtschulrath Hofmann, für die Gymnasien für nothwendig gehalten. Ich habe in meinen Uebungsbüchern und in meiner Grammatik*) den Stoff zweckmässig zu wählen, zu beschränken und zu gruppiren gesucht. Für alle diese Dinge verweise ich auf die Bücher selbst und ihre Vorreden. Nur in Einem sehe ich wenig Entgegenkommen und höre ich viel Ein-

*) Berlin bei Adolph Stubenrauch. »Die Vorschläge zur Concentration des lateinischen Unterrichts«, die der ersten Auflage meiner lateinischen Grammatik vorgedruckt waren, wird gelegentlich das Central-Organ bringen.

wände: in der Verbindung des Lateinischen mit dem Französischen und Englischen. Als eine der Aufgaben des lateinischen Unterrichts der Realschule I. O. gilt die Sprach-Vergleichung und die wissenschaftliche Begründung der romanischen Sprachen; kurz, die Einführung in die moderne Philologie und Sprachwissenschaft. In der Etymologie drängt sich Vergleichung und Beziehung, sei es vom lateinischen Stammwort zur französischen und englischen Umbildung, sei es von dieser zu jenem, fast von selbst beim Unterrichte auf. »Die vergleichende Betrachtung der Wandlungen«, sagt mein Mitarbeiter, Herr Albert. Benecke, in der Vorrede zu unserm vergleichenden Vocabular,*) »welche das lateinische Wort im Französischen und Englischen durchgemacht hat, bietet dem Schüler grosse Anregung zum selbständigen Denken und ist in hohem Grade geeignet ihn so heranzubilden, dass er bei der Lectüre und bei der Vorbereitung auf dieselbe die Wörter mit weit intensiverer Aufmerksamkeit, als dies sonst bei seinen Präparationen der Fall zu sein pflegt, ins Auge fasst und ihrer Herkunft und Bedeutung nachspürt. Es liegt in der Natur der etymologischen Forschung, dass sie den, der sich mit ihr bekannt gemacht hat, festhält, seine Liebe zum Betreiben der Sprache erhöht und ihn Beziehungen in der geschichtlichen Entwicklung des Völkerlebens auffinden lässt, die sonst gar nicht oder weniger nah an ihn herangetreten wären. Eine derartige Behandlung der drei Sprachen — wird sicherlich zum Nutzen gereichen und den Lehrstunden ein neues, belebendes Element zuführen. Denn sie fördert die Selbstthätigkeit des Lernenden, indem sie sein Interesse an der Sprache steigert; sie vermag bei Lehrern und Schülern die Ansicht von der Zusammengehörigkeit solcher Bildungselemente, wie sie in jenen drei Sprachen vorliegen, hervorzurufen und zu befestigen.« In Quinta und Quarta werden die Wörter neben einander gelernt, ohne dass die Gesetze der Umbildung auch nur erwähnt werden; denn für diese sind die Kinder noch nicht reif, und dem Gesetze muss die Anschauung und umfassende Kenntniss der Erscheinungen vorangehen. Die Darlegung der Gesetze, nach denen die Umbildung geschah, und die daraus folgende Begründung der Orthographie ist Sache der

*) Lateinisch-deutsches Vocabular, sachlich und etymologisch geordnet von Dr. H. Beck; mit Gegenüberstellung der betreffenden französischen und englischen Umbildungen von Alb. Benecke. Berlin 1868. Das Buch wird demnächst in 2. Aufl. erscheinen.

obersten Classen. Wünschenswerth wäre auch ein besonderes französisches Uebungsbuch für die Realschulen, das vorzugsweise die Vocabeln enthielte und anwendete, die aus dem Lateinischen kommen. Viel Lehrreiches findet man darüber bei Mager; ich komme bei der Erörterung der Frage, mit welcher fremden Sprache am zweckmässigsten der fremdsprachliche Unterricht beginne, auf diese Sache zurück. Die Realschullehrer sind bis jetzt viel zu wenig thätig gewesen, ihren Schulen dem besondern Zweck entsprechende Hülfsbücher zu schaffen und besondere Methoden auszubilden. »Bei Erlernung jeder Sache wird die Methode immer durch den Zweck bestimmt.« (Gedike.) Es war schon bei der ersten und zweiten Auflage meiner lateinischen Grammatik meine Absicht in Anmerkungen zur Syntax hinzuzufügen, wie und wo die gleiche Spracherscheinung im Französischen sich findet; da aber der Gedanke der Sprachvergleichung beim Unterrichte noch zu neu war und auf vielfachen Widerspruch stiess, so stand ich davon ab. Hoffentlich ist der Gedanke bis zur dritten Auflage zur Ausführung reif. Herr Albert Benecke hat mir bereits auch dafür seine Mitarbeit versprochen.

Obgleich das Latein der älteste Lehrgegenstand in deutschen Schulen ist, obgleich die Litteratur über seine Behandlung Berge bildet, obgleich er als der alleinseligmachende bei Prüfungen und durch Behörden besonders betont wird, obgleich Directoren-Conferenzen sich wieder und wieder mit seiner Behandlung abmühen — welches sind die Erfolge? Je mehr Zeit, Kraft und Aufmerksamkeit darauf verwendet wird, desto ungenügender und kümmerlicher! am kümmerlichsten daher auf den Gymnasien. Woran liegt das?

1) daran, dass man es da treibt, wo kein vernünftiger Zweck dafür erkennbar ist; es sei denn, dass das ein vernünftiger Zweck ist, dass Lehrer versorgt und beschäftigt werden, die weiter Nichts als Latein gelernt haben;

2) dass man da, wo es einen vernünftigen Zweck hat, in Gelehrten-Schulen, ihm Ziele und Aufgaben stellt, die längst jeden vernünftigen Zweck verloren haben, Latein-Schreiben und -Sprechen;

3) an der ungeschickten, bald völlig gedankenlosen, bald von verkehrten Theorieen bestimmten Art es zu behandeln oder zu misshandeln.

Wer mit einiger Kenntniss der Sache und der Methoden, wie sie mir auch von meinen ergrimmtesten Gegnern (ich habe die Ehre solche zu haben) nicht leicht wird abgesprochen werden, den lateinischen Unterricht auf Gymnasien wie Realschulen, an eigenen Kindern oder an Privatschülern verfolgt, der weiss nicht, was er dazu sagen soll, oder er bewegt sich in so unparlamentarischen und uncollegialischen Ausdrücken, dass Tinte und Feder ihren Dienst versagen. Wochen, ja Monate lang Stunde für Stunde keine andre Uebung als — Formenbilden; kein Satz wird weder aus dem Lateinischen ins Deutsche noch umgekehrt übersetzt; Kinder müssen dabei dumm und stumpfsinnig werden, wenn sie es noch nicht sind. Wer eine fremde Sprache lernen will oder soll, muss zunächst viel mechanisch auswendig lernen, Vocabeln und Phrasen; der einzige stichhaltige Grund für den frühen Anfang fremder Sprachen ist der, dass in der Jugend das Gedächtniss willig ist. Lässt man in Sexta, Quinta, Quarta zu jedem Tage nur 3 Vocabeln lernen, verwendet man auf das Abfragen von Vocabeln und Phrasen täglich nur 5—10 Minuten, so macht das in einem Jahre, das Jahr zu 40 Schulwochen gerechnet 3. 6. 40 = 720; in drei Jahren 3. 720 = 2160. Rechnet man nun dazu die Formen, die sich durch Ableitung von selbst ergeben, so kann und muss der Schüler für die in den mittleren und oberen Classen folgende Lectüre den Vocabelschatz haben und mitbringen. Lässt man nun noch in Quinta, Quarta und Tertia nur einen zusammenhangenden Abschnitt interessanten Inhalts von etwa 2 Druckseiten auswendig lernen, so ist mit diesem Sprach-Capital ungeheuer viel zu erreichen, und sind damit ganze Schriftsteller, namentlich die historischen, erschlossen. Was geschieht aber in den unteren Classen? Wochen, Monate lang wird nicht eine Vocabel aufgegeben und abgefragt. Plötzlich bei irgend einer Gelegenheit wird der Lehrer inne, dass die Schüler vor lauter Formen keine Vocabel wissen. Flugs werden 50, ja 100 aufgegeben. Das dauert einige Tage, dann hört's auch wieder auf. — Was der Schüler lernt, muss werth sein, dass er es lernt und behält; der Unterricht muss es verwenden, wieder und wieder. Statt einen gehaltvollen zusammenhangenden Abschnitt auswendig lernen zu lassen, dessen Inhalt den Gedankenkreis erweitert, dessen Sprache gut ist und in dem zugleich grammatische Regeln enthalten sind, lässt man auswendig lernen — ist's zu glauben? — ein Extemporale, bestehend

aus den abgeschmacktesten Hunde- und Katzen-Sätzen, ohne Zusammenhang, in erbärmlicher Sprache; und das nicht nur in unteren Classen, sondern auch in höheren, sogar höchsten! Mit dem Abfragen wird eine Stunde, vielleicht gar zwei vertrödelt und vergeudet. Die nächste Woche denken weder Lehrer noch Schüler an den Plunder. Doch das ist ideal, sagen die Jäger, denn es zieht vom Tagesleben ab und gewöhnt an die reinen Formen, d. h. die Ideen. — In den zwanziger Jahren fing hier in Berlin, wenn ich recht berichtet bin, Professor Zumpt an, um zu sehen, ob die Schüler eine tüchtig geübte, an Beispielen mündlich und in häuslichen Arbeiten schriftlich geübte Regel sicher inne hätten, ex tempore schreiben zu lassen. Dagegen wird sich Nichts einwenden lassen. Allmählich ging das Extemporale aus den oberen Classen in die mittleren, aus diesen in die unteren; jetzt ist es bis in die Vorschulclassen gedrungen; sogar in Gesangstunden wird — ich hab's erlebt — Extemporale geschrieben, nämlich Noten-Extemporale. Das Extemporale wurde bald der Versetzungsmassstab; es ist ja so hübsch die Menschen und ihr Wissen so an der Fehler-Scala messen zu können; merkwürdig nur, dass die mechanischen Köpfe dabei oft oben paradiren! Damit die Schüler bei der Versetzung gute Extemporalien schrieben, und da Uebung den Meister macht, so konnte des Guten nicht genug geschehen. Dass das Extemporale, wenn es irgend einen Sinn haben soll, sehr viel mündliche und langsame Uebung voraussetzt, vergass man im Eifer. Mündlich in der Schule und schriftlich zu Hause (Exercitien) die Schüler zu üben und so zu belehren ist in manchen Schulen völlig abgekommen. Dass da überhaupt, wo nicht gelehrt und geübt wird, auch Nichts gelernt wird, ist jedem, der ein wenig Verstand hat, erklärlich. Wenn nun in einer Realschule von den 6, 5 und 4 Stunden wöchentlich eine oder (mit der Rückgabe) $1\frac{1}{2}$ Stunden aufs Extemporale verwendet werden und nichts Neues gelernt wird, so kann auch selbstverständlich nicht Viel gelernt werden. Die Realschule thäte gut, wenn sie mit dem Latein weiter Nichts anzufangen weiss, das Latein ganz und gar zu beseitigen. Diese Misshandlung des Lateinischen und der Schüler bringen namentlich Gymnasiallehrer mit in die Realschule; und grade diese erheben dann das meiste Geschrei gegen die Realschulen. Vieles in unsern lateinischen Grammatiken, z. B. die Genusregeln, haben wir von den Jesuitenschulen gelernt; das Extemporale und die

Extemporale-Fuchserei könnten sie von uns lernen; einen geistloseren und abstumpfenderen Formalismus können selbst die Jesuiten nicht erfinden. Extemporalien gehören in die beiden unteren Classen gar nicht; in den beiden Mittel-Classen mögen sie etwa alle 6—8 Wochen geschrieben werden, um zu zeigen, wie weit die durchgenommenen und geübten Regeln sitzen und zum sichern Eigenthum der Schüler geworden sind; tüchtige Lehrer bedürfen ihrer gar nicht. Die grammatischen Uebungen mögen mündlich nach den Uebungsbüchern angestellt werden; schriftliche Arbeiten (Exercitien) sind höchstens bis Tertia wöchentlich nützlich; in Secunda können sie ganz wegfallen, dafür mögen einige deutsche Aufsätze mehr gemacht oder einige Vorträge mehr gehalten werden. In Secunda genügt eine Stunde wöchentlich für mündliche grammatische Uebungen vollständig. Muss durchaus geschmiert werden, so lasse man aus dem Lateinischen ins Deutsche schriftlich übersetzen, oder wenn ein Lehrer diese Sprachen genügend beherrscht, ins Französische und Englische. Die humanistische Pedanterei wird mit der lateinischen Grammatik nie fertig; sie ist so heruntergekommen, dass ihr ein lateinisches Extemporale »Krone und Gipfel des gesammten Unterrichts« ist; so lautet wörtlich das landläufige Stichwort. — Nicht genug mit diesen Gedankenlosigkeiten und verkehrten Theorieen! In den unteren Classen, die den sichersten und geschicktesten Lehrer erfordern, unterrichten fast allenthalben die ungeschicktesten Lehrer, Schulamtscandidaten; und oft sind die Kinder so glücklich alle halbe Jahre einem andern Schulamtscandidaten als Gegenstand für seine pädagogischen Versuche zu dienen. Jüngst hörte ich folgende Geschichte, die mir ein hiesiger Schulvorsteher verbürgte. Ein Schulamtscandidat fing in Sexta den lateinischen Unterricht damit an, dass er die Regeln über Prosodie auswendig lernen liess. Nachdem das Stückchen etwa 4 Wochen gespielt hatte, erkrankte der hoffnungsvolle Mann zum Glück, und der Director sah, »was Arbeit unser Held vollbracht.« Unter den Eltern war grosse Aufregung, aber kein Vater ging zum Director.

Wann wird denn endlich die Einrichtung von Uebungsschulen in Angriff genommen werden? Das Bedürfniss wird schwerlich von irgend Jemandem in Abrede gestellt; ist vielleicht dazu kein Geld vorhanden? Uebungs-Realschulen werden allmählich sichere Methoden herausbilden und junge Lehrer an-

lernen. Und geübte und im Lehren geschulte Lehrer werden mit der dem Latein gegebenen Stundenzahl auf Realschulen nicht nur auskommen, sondern in Sexta und Quinta noch 2 wöchentlich für den deutschen Unterricht abtreten können; 6 lateinische Stunden sind über und über genug;*) der deutsche Unterricht wenn er von geschickten Lehrern, die einstweilen noch gar nicht vorhanden sind, ertheilt wird, kann wohl dem lateinischen vorarbeiten, nie aber der lateinische dem deutschen; die Muttersprache ist auch die Sprachenmutter. Ohne eine sichere Unterlage in der Muttersprache ist der ganze fremdsprachliche, lateinische wie französische und englische Unterricht Nationalverrath und übt nicht die geistigen Kräfte, sondern stumpft sie ab.

Macht die Gymnasien ihre Uniformität und Stabilität stolz, so rühmen sich die Realschulen der Mannichfaltigkeit und verlangen volle Freiheit der Bewegung, denn »in der Mannichfaltigkeit zeigt sich der Reichthum« und »im feurigen Bewegen werden alle Kräfte kund.« Haben die Realschulen erst die volle Freiheit der Bewegung wieder erlangt, und sind sie nicht mehr genöthigt Dinge zu lehren, für die sie entweder keine geschickten Lehrer oder keine rechte Gelegenheit haben, so werden Realschulen in grossen Städten vielfach die beschreibenden Naturwissenschaften ganz oder wenigstens in den unteren und mittleren Classen ausscheiden. Naturlehre kann meiner Ueberzeugung nach erfolgreich nur in der Natur gelehrt werden. Wo die Natur aber fast unerreichbar ist, wie uns Berlinern, artet der Unterricht leicht in dürre und unfruchtbare Systematik aus; werden aber nur todte Worte ohne lebendige Anschauung eingepaukt, so kommt der Verbalismus wieder zur Hinterthür herein, nachdem er zur Vorderthür hinaus geworfen ist. — Ferner fehlt es bis jetzt durchaus an Lehrern, die auch nur die nöthige Kenntniss der Natur selbst haben, vom Lehrgeschick ganz abgesehen. Lieber gar keinen Unterricht darin als schlechten. Solche Schulen werden in den unteren und mittleren Classen mehr Sprachen, in den oberen mehr Physik und Chemie pflegen, die sich eben in der Stube lernen lassen; Naturkunde wird dann ein tüchtiger Lehrer auf Gängen in der Natur mit denjenigen Schülern

*) In den ersten Jahrzehnten unsres Jahrhunderts hatten selbst die Gymnasien in den beiden untersten Classen nur 6 Stunden Latein; s. C.-O. 1874, Heft III. S. 158. Es heisst auch in der Schule: Mit viel kommt man aus, mit wenig hält man Haus

privatim oder privatissime treiben, die ein besonderes Interesse daran haben. In kleineren Städten mit reicher Umgebung wird dagegen der Sprachunterricht zu Gunsten der Naturkunde zurücktreten. So wird jede Schule sich um das Volksganze verdient machen, wenn sie in ihrer Weise und mit ihren Mitteln tüchtige Leute bildet. Wer dadurch die Einheit der Volksbildung gefährdet glaubt, der grüble einmal ein Viertelstündchen nach über den Unterschied von Einheit und Einerleiheit oder Uniformität und frage sich, was eine geistige Uniformität für uns alle zu bedeuten hätte. Ein reicher Schneidermeister, der viel hohe Officiere unter seinen Kunden zählte und, da Kleider Leute machen, er aber die Kleider also auch die Leute gemacht hatte, mit den hohen Herren alljährlich nach Ems reiste, begegnete dort einem General; dieser redet ihn freundlich an: Wie gefällt's Ihnen, lieber X., in Ems? »Recht gut; aber die Gesellschaft ist etwas gemischt.« Wir können doch nicht alle Schneider sein, lieber X., antwortete der General lachend. An dies Geschichtchen muss ich immer denken, wenn ich die Leute sich um die Uniformität der Bildung mühen sehe. Die geistige Uniformität erstreben ist wirklich nicht gescheuter, als wenn ein Kriegs-Minister das Gebot ausgehen liesse: Alle Männer müssen 5′ 6″ gross werden, rkeine darf drunter oder drüber sein, damit die Regimentsschneider nicht nach vielerlei Mass, sondern nur nach einem zu arbeiten haben.

Die Realschulen, welche die moderne Philologie und die Sprachvergleichung mit unter ihre Ziele aufnehmen, werden gut thun an den Humanistenschulen sich ein warnendes Beispiel zu nehmen und werden sich vor dem Verbalismus in neuem Rock hüten. Sprachvergleichung ist ein schön Ding, aber — mit Massen und wo sie hingehört.

Die Frage, wann man, ohne die Muttersprache und das Sprachgefühl zu schädigen, mit dem Latein anfangen kann, wird bald viel besprochen werden, sobald nämlich den Gemeinden in der Gestaltung ihrer Schulen Freiheit gegeben ist und die Reglements nicht mehr bis ins Kleinste und Einzelne binden.

Ehe der Realismus auf die lateinischen Schulen oder Gymnasien wirkte, begann man schon mit sechsjährigen Kindern das Latein; die »geistige Muttermilch« konnte ja nicht früh und reichlich genug den Kindern eingetränkt werden. Wie das die

Kinder verdummte und abstumpfte, die natürliche Entwicklung des Geistes hemmte oder gar unterdrückte, kann sich Jeder an den fünf Fingern abzählen; ich habe es oben noch zum Ueberflusse Gedike schildern lassen. Mager nennt das (in Diesterweg's Wegweiser 3. Aufl. 2, S. 372) »bethlehemitischen Kindermord«; am umfangreichsten wurde derselbe nach ihm 1844 noch in Würtemberg geübt;*) »weiss nicht, ob's anders worden in dieser jüngsten Zeit.« Nach den Reglements soll zwar bei uns in Preussen in den Vorschulen kein Latein gelehrt werden, aber so ein Bisschen nebenbei, das ja nicht schaden kann, gehört doch nicht zu den Unmöglichkeiten.

So wenig wie für den Anfang der Schulzeit lässt sich für den Anfang des Erlernens fremder Sprachen überhaupt und des Lateinischen besonders ein bestimmtes Jahr festsetzen. Ich bin durchaus der Meinung, dass man fremde Sprachen ohne zwingende Gründe, die im späteren Beruf liegen, überhaupt nicht zu erlernen braucht, dass sie erst angefangen werden dürfen, wenn Sicherheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauche der Muttersprache vorhanden ist — und das ist nach Stand und Bildungsgrad der Eltern sowie nach Gegend und Ort ausserordentlich verschieden —, und wenn der Schüler und seine Eltern von der Nützlichkeit und Zweckmässigkeit des Erlernens grade dieser Sprache überzeugt sind. Dass Gedike und Herder ähnlich dachten, wird meine Ketzerei ja wohl nicht schlimmer machen. Fertige, in der Studirstube gemachte Doctrinen herrschen noch immer wie ausserhalb der Schule so innerhalb und bestimmen die Lehrpläne. Man legt sein Eichen hin und preist es als Allerweltsei, aber man vergisst, dass das Huhn immer nur ein Hühnerei und die Gans ein Gänseei legen kann, dass der Welt nicht bloss mit Hühner- und Gänseeiern gedient ist, dass auch noch andere Vögel und anderes Gethier nützlich und angenehm sind. Die Schule soll nicht gnädigst Rücksicht nehmen auf die Anforderungen des Lebens, sondern sie soll ihm mit vollem Bewusstsein dienen, dienen wie eine Magd; wie die Magd die beste ist, die am genausten, willigsten und treusten dem Herrn dient und seine Befehle und Wünsche ausführt, so die Schule, an der die Lehrer, ihre Lieblingsneigungen und Lieblingswissenschaften

*) Hr. Jäger, der berühmte Verf. der oben mehrfach angeführten Schrift, ist 1830 zu Stuttgart geboren.

hintansetzend, nur fragen, was ihren Schülern frommt. Die Schule ist so wenig wie das Heer Selbstzweck, Staat im Staate; sie hat keine »Concessionen zu machen an den Zeitgeist,« denn nur eine selbständige Macht oder ein selbständiger Mensch, d. h. Macht und Mensch, die sich aus eigenen Mitteln erhalten und auf eigenen Füssen stehen, können Zugeständnisse machen; es ist noch keinem Menschen, keinem Staate eingefallen mit der Schule als mit einer selbständigen Macht zu pactiren. Man hat sich ihrer bedient; waren die Zwecke redlich, und brauchten sie das Licht nicht zu scheuen, so überzeugte man von dem Zwecke und suchte der Lehrer Begeisterung für die Zwecke zu wecken und zu gewinnen; scheuten die Zwecke das Licht, und war Ueberzeugung nicht zu gewinnen, so ward Gewalt oder List angewendet. In diesem Falle benutzte man geschickt die persönlichen Liebhabereien der Lehrer, um sie der Gewalt willig und gefügig zu machen. Schuljunkerthum ist ebenso kurzsichtig und unleidlich wie Krautjunkerthum und Pfahlbürgerei. Der Wahlspruch der Schule sei: »Ich dien'.« So soll sie allenthalben fragen und forschen, womit sie ihrer Herrin, der Gemeinde, oder ihrem Herrn, dem Staate, dienen kann, und soll sich nach bester Kraft bemühen der Herrin und dem Herrn gerecht zu werden.

Mir scheint es, dass zu wenig fremde und dass todte Sprachen zu viel getrieben werden, dass mehr fremde Sprachen in geringem Umfang nach Ort und Bedürfniss nothwendig sind. Was die einzelne Gemeinde nach ihren besonderen und nahe liegenden Bedürfnissen in ihren Schulen lehren lässt, kommt das denn nicht dem Volksganzen, dem Staate zu gut? Wer ist denn der Staat? Doch wohl nicht mehr die Beamten, sondern die Gesammtheit der Bürger und Gemeinden, die »organisirte Gesellschaft.«

Damit hängt denn nun zusammen und erledigt sich leicht die Frage: In welchem Umfange ist es gut das Latein in Schulen beizubehalten? und wer soll darüber entscheiden? Dafür das richtige Mass zu finden halte ich weder mich, noch Herrn Ostendorf, noch Herrn Jäger, noch einen Minister für weise und allwissend genug. Man soll es weder mit Gewalt todt schlagen, noch künstlich am Leben zu erhalten suchen: wo die Zweige verdorrt sind, da sägt der Gärtner sie ab oder lässt sie getrost durch den Wind abschlagen, nicht aber bindet er ihnen frische Blätter an, um sich einzureden, die Zweige leben noch: die Sonne

trocknet sie in wenigen Stunden und lacht des Gärtners und seiner vergeblichen Mühe. Der Staat soll allerdings darüber bestimmen und wachen, was in den Schulen gelehrt wird, aber der Staat sind nicht die Beamten, sondern ist die organisirte Gesellschaft; schaffe man der Gesellschaft Organe, wie ich sie vorgeschlagen in meinen Aufgaben eines Unterrichtsgesetzes und im Central-Organ 1874 Heft V. und VI. S. 311, so braucht sich kein Ministerium mit Reglements das Leben schwer zu machen. Und die Jugendbildung, zur Volkssache geworden, wird nicht nur innerlich gesunden, sondern auch äusserlich eine Opferfreudigkeit finden ebenso gross, wie jetzt — die Knauserei ist. — Wie es heisst, wird beabsichtigt den Patronen und Curatorien der Schulen über deren Gestaltung eine entscheidende Stimme zu gewähren; hier und da darf man sich gute Erfolge davon versprechen, aber das ist rein zufällig. Da die Patrone, die Magistrate der Städte, bis jetzt meist nach anderen Rücksichten und Fähigkeiten gewählt sind, möchte ich im Interesse des Princips der Selbstverwaltung davor warnen; es wäre nur ein Schein, und solcher Schein-Selbstverwaltung haben wir nur allzu viel schon. Hier handelt es sich um Fragen, die nicht gelegentlich in einer Magistrats-Sitzung abgemacht werden dürfen und können; sie erfordern zu ihrer gedeihlichen Lösung besonderer Einrichtungen und unausgesetzter Erörterung durch alle, die Herz und Verständniss für die Jugendbildung haben, Laien und Lehrer, und dies in den Kreisen der engeren Schulgemeinde, der weiteren des Kreises und der Provinz und endlich des Gesammtstaates. Aus solchen all- und vielseitigen Erörterungen wird sich auch ergeben, wie weit wir des Lateinischen noch bedürfen, wie weit nicht mehr. Die einseitige Befragung von Staatsbehörden (für Post-, Militär-, Bau- und Forstfach), Universitäten und einzelnen Männern wird auf die Lateinfrage nie die richtige und endgültige Antwort ergeben.

Das deutsche Volk wird mit J. Grimm den lateinischen Gelehrten sagen: »Man steigere alles, was sich zu Gunsten des altclassischen Studiums sagen lässt, noch höher, ein Zug von Unnatur liegt darin, dass ein vaterlandliebendes Volk seine erste Anschauung und späteste Weisheit aus dem Gefäss einer fremden Sprache, und sei sie die herrlichste, empfangen soll.« Und wenn die »gelehrten Lügen« von den Segnungen, die den Deutschen die lateinische Sprache, die römische Kirche und das

römische Recht gebracht haben sollen, durchaus nicht verstummen wollen, so wird es mit Hoffmann von Fallersleben singen:

Ach! hättest Du vom röm'schen Wesen
Und von der röm'schen Litteratur,
O Vaterland, doch Nichts gelesen,
Nichts als die röm'schen Münzen nur!

Doch hat uns Rom mit seinen Waffen
Nimmer ein solches Leid erdacht,
Als mit Latein die Lai'n und Pfaffen
Ueber das deutsche Reich gebracht.

Deutsch wird der Pabst noch eher lernen,
Eher ein guter Deutscher sein,
Als man geneigt ist zu entfernen
Endlich aus Deutschland das Latein.

---

3. Die vaterländische Erziehung in der Realschule. Offener Brief an Herrn Dr. J. W. Otto Richter, Realschuldirector in Eisleben.

Von G. Stiefelhagen, Oberlehrer in Dresden.

Gestatten Sie mir, verehrter Herr Director, dieses Schreiben mit einem kleinen Bericht über den Anlass zu seiner Entstehung einzuleiten!

Es war am Abend des 10. Februar d. J., als ich in das Buch meiner »gelegentlichen Gedanken« Folgendes eintrug:

»In unsern pädagogisch-didaktischen Büchern und Zeitschriften macht sich nach wie vor die hochtrabende Phrase entsetzlich breit. Der Unkundige muss von den Leistungen unserer Lehrer und Schüler hochideale Vorstellungen bekommen, die niemals verwirklicht wurden und es schwerlich jemals werden. Das Gewächs der Schulmeister-Litteratur würde ungleich reichere Früchte tragen, wenn man seine Setzlinge hübsch in die Erde, statt in den blauen Himmelsäther pflanzte. Zu verwundern ist nur, dass dass man dabei das Haruspex-Lachen so wenig fürchtet. Die meisten Leser stehen aber unter dem Banne des gedruckten Wortes; beherrscht von ihm, glauben sie das offenbar Unmögliche und denken wohl gar »in ihres Nichts durchbohrendem Gefühle«: Was bist du doch gegen so 'nen Kerl für ein Lump!«

Kaum war die Dinte getrocknet, so griff ich schon nach dem Januar-Heft des »Central-Organs für die Interessen des Realschulwesens, herausgegeben von Prof. Dr. M. Strack« und fand darin Ihren Aufsatz »Die vaterländische Erziehung in der Realschule,« den ich sofort mit dem lebhaftesten Interesse durchlas. —

Seien Sie versichert, Herr Director, dass ich dem Grundgedanken Ihrer Arbeit ein warmes und volles Einverständniss entgegenbringe. Leider kann ich diese Uebereinstimmung nicht auf Ihre Ausführungen im Einzelnen ausdehnen, und zwar aus gebührender Rücksicht gegen die herrischeste aller Grossmächte, das Einmaleins. Lassen Sie mich zur Begründung und Erläuterung meiner Bedenken ohne Aufenthalt in medias res eintreten!

Dem Lehrer des Deutschen in den obern Classen einer preussischen Realschule I. O. — Ihre Abhandlung setzt ja preussische Verhältnisse voraus — stehen für sein Fach drei wöchentliche Lehrstunden zur Verfügung. Rechnen wir nun das dem planmässigen Fortschreiten gewidmete Schuljahr zu 36 Wochen — und es wird nach Abzug der Ferien, der feststehenden und gelegentlichen Feiertage, der unentbehrlichen Prüfungs- und Wiederholungswochen kaum so viel übrig bleiben — so fallen dem deutschen Unterrichte 36. 3=108 Schulstunden zu. Betrachten wir näher, was Sie in diesen 108 Stunden leisten wollen! Sie durch alle Classen zu begleiten ist weder möglich noch nöthig; die Vorführung des ersten Primajahres als charakteristischen Beispiels wird genügen.

Von den wöchentlichen drei Stunden verwenden Sie je eine auf »Dispositions- und logische Uebungen« — macht jährlich 36 Stunden. »Vorträgen im Anschlusse an die Privatlectüre« wird alle zwei Wochen eine Stunde gewidmet — macht 18 Stunden aufs Jahr. Endlich bestimmen Sie monatlich zwei Stunden für »directe« Vorbereitung und Rückgabe der deutschen Aufsätze — macht, das Jahr zu 9 Monaten gerechnet, abermals 18 Stunden.

Hier kann ich eine Zwischenbemerkung nicht unterdrücken. Bei zwei monatlichen Stunden kommt vielleicht zur Noth der Aufsatz »zu seinem Rechte«, wenn eine Prima 2—6 Schüler zählt, was bekanntlich bisher in Preussen auch bei den grössten Realschulen I. O. nicht zu den Seltenheiten gehörte; bei normal besetzten Primen aber ist diese Stundenzahl ein Unding; denn eine eingehende und verweilende Rückgabe der Arbei-

ten bildet, wenn nicht das A, so doch das O dieses hochwichtigen Unterrichtszweiges.

Zurück zur Hauptsache! Von den 108 jährlichen Lehrstunden sind bereits verrechnet 36+2. 18=72 Stunden; für die Litteraturgeschichte mit ihren vorbereitenden Disciplinen bleiben Ihnen also 108−72=36 Lectionen. Ihre Arbeitsleistungen in diesen 3 Dutzend Schulstunden könnten, aus dem Papiernen ins Thatsächliche übersetzt, einen Hercules eifersüchtig machen.

Ihr Feld ist »die ganze ältere Zeit bis zum dreissigjährigen Kriege«. Die altdeutsche Zeit charakterisiren Sie »ganz kurz« durch »eine Einleitung und entsprechende Proben«. Folgt »ein kurzer Abriss der mittelhochd. Grammatik«. Hierauf als Classenlectüre: Das ganze Nibelungenlied; der dritte Theil des Gudrunliedes; Iwein; die politischen und ethischen Sprüche Walther's; eine Auswahl aus Freidank; einige Minne-, Marien- und Kreuz-Lieder. —

Gesetzt nun, Sie vermöchten — was freilich nur in der Hypothese möglich — die altdeutsche Litteraturperiode nebst der mhd. Grammatik in einem Dutzend Stunden auf irgend erspriessliche Weise abzuthun; gesetzt ferner, es würden sämmtliche Auszüge auf das zu einer mehr als oberflächlichen Charakteristik Unentbehrliche beschränkt: immer bleibt Ihnen in 24 Stunden ein Lesestoff von mindestens 600 mässigen Octavseiten, mithin in jeder Stunde ein Pensum von 25 Seiten zu bewältigen. Fünfundzwanzig Seiten Classenlectüre in höchstens 50 Minuten! — Sie ersparen mir wohl das zweite Divisions-Exempel, Herr Director! Und nun ist noch zu bedenken, dass es sich hier um einen Stoff handelt, der, Sie mögen Sich stellen wie Sie wollen, unausgesetzt zu sprachlichen und sachlichen Erläuterungen nöthigt; ja zu allem Ueberfluss reden Sie noch von fortgesetzter Reproduction des Ideenganges von Schriftwerken bei Gelegenheit der Classenlectüre! — — —

Doch zu Exclamationen ist keine Zeit — wir müssen weiter! — Neben der Lesearbeit in der Classe lassen Sie eine Privatlectüre herlaufen, die Folgendes umfasst: Die zwei frühern Abschnitte des Gudrunliedes; einige Dichtungen Hartmann's, z. B. Erek und Armer Heinrich; den Guten Gerhard von Rud. v. Ems »und andere«; unter günstigen Umständen Wolfram's Parcival (!); Weniges aus der ferneren Zeit bis zur Reformation; Schriften Luther's, als: Brief an den Adel etc., Sendschreiben

an die Bürgermeister etc., die Tischreden (!!) u. dgl.; Schriften Sebastian Brandt's, Joh. Fischart's und des »trefflichen« Hans Sachs. (NB. Hans Sachs ist immer »trefflich«; dieses Epitheton auslassen hiesse bedenklich gegen die litterarische Convenienz verstossen). —

Und diesen dutzendbändigen, grossentheils herzlich abstrusen Wust wollen Sie unsere bleichwangigen und hohläugigen, mit Lutherthum und Kirchengeschichte, mit Lateinisch, Französisch und Englisch, mit Profangeschichte und Geographie, mit Planimetrie, Trigonometrie, Stereometrie und analytischer Geometrie nebst Feldmessen, mit Algebra und kaufmännischem Rechnen, mit Physik und Chemie, mit Botanik, Zoologie, mit geometrischem und freiem Handzeichnen und Gott weiss womit sonst noch geplagten, mit häuslichen Arbeiten schwer überlasteten Realschulprimanern im Ernste aufbürden? so gründlich aufbürden, dass sie sogar über den Inhalt jedes einzelnen ihnen aufgeladenen Plagesackes in wohlgesetzter Rede Rechenschaft zu geben vermögen? — Herr Director, Herr Director! Wohin hatten sich bei Ihnen zwei Dinge verkrochen, die Menschlichkeit und das Einmaleins, während Sie leichtherzig die sprüchwörtliche Geduld des Papiers auf diese äusserste Probe stellten?

Leichtherzig hab' ich gesagt, und ich durft' es sagen; denn Sie erklären ganz wohlgemuth etwaigen Zweiflern gegenüber (der »Imperativ« hat sich also doch in Ihnen geregt), dass Sie Sich »vor dieser Aufgabe durchaus nicht fürchten«; dieselbe, meinen Sie immer wohlgemuther, sei vielmehr »in dem langen Zeitraum eines Jahres« (wir haben gesehen, wie es mit dieser Länge bestellt ist!) »leicht zu bewältigen (!!!), wenn nur der Lehrer — — — — — —«

Jawohl, wenn nur der Lehrer ein Wunderthäter ist, dessen Zauberstabe sogar das Einmaleins sich fügen muss; unter keiner andern Bedingung!

Obwohl Bewiesenes keiner weitern beweisenden Unterlage bedarf, so will ich doch noch eine liefern, und zwar eine nicht zu überbietende.

Sie sagen in Ihrer Abhandlung wörtlich: »Erstrecken muss sich die Privatlectüre [scil. der Realschüler, nach dem Zusammenhange eigentlich der Secundaner] auf alle diejenigen Werke, welche in der deutschen Litteratur von

einiger Bedeutung sind, mögen dieselben nun Dichter oder Prosaiker sein.«

Unter der Riesenwucht des Inhaltes schrumpft die sonst bemerkenswerthe Erscheinung, dass Sie Person und Sache, Erzeugniss und Erzeuger schlankweg identificiren, zu einer Bagatelle, einem kleinlichen lapsus calami zusammen. Aber der Gedanke, der dhawalagirihafte Gedanke!

Nehmen wir auch an, dass Ihre Forderung mit Ausschluss der streng wissenschaftlichen Litteratur nur diejenigen Werke umfasst, bei deren Beurtheilung auch die Schönheit der Form, nicht die Bedeutsamkeit des Inhalts allein in Anschlag kommt: immer wird durch Ihr »von einiger Bedeutung« ein ehrfurchtgebietender Berg bedruckten Papiers vor uns aufgethürmt. Setzen wir, um wieder auf den Boden des Einmaleins zu gelangen, für diese Büchermasse auf gut Glück die lächerlich niedrige Zahl von 20,000 mittlern Oktavbänden, so müssen unsere Realschüler, um Ihnen zu genügen, während der vier Secunda- und Primajahre Tag für Tag mindestens vierzehn Bände deutscher Litteratur privatim verschlucken und wo möglich verdauen.

Ich höre Sie ausrufen: »Wie kann man mir eine so handgreifliche Absurdität zuschieben? So kann ich's doch unmöglich gemeint haben!« — Sehr wohl, verehrter Herr! Aber warum haben Sie dann nicht die Güte gehabt uns das, was Sie wirklich meinten, auch wirklich zu sagen? Ihre Leser haben es leider nur mit dem zu thun, was der profane Menschenverstand aus Ihren Worten herausliest: tiefsinnige Forschungen nach einem möglichen esoterischen Sinn dürfen Sie nicht voraussetzen. Lassen Sie Sich's desshalb auch ruhig gefallen, wenn der exoterische Sinn jenes Satzes die vielleicht etwas unbequeme Frage hervorruft: Haben Sie denn, verehrter Herr Director, alles gelesen, was in der deutschen Litteratur »von einiger Bedeutung« ist?

Einmal ins Fragen gerathen, frage ich ohne ängstliche Rücksicht auf den Zusammenhang weiter: Wenn es möglich wäre, dass unter den gegebenen Verhältnissen Ihren Forderungen genügt würde, was verdienten dann wohl die bisherigen Lehrer des Deutschen, der Geschichte und Geographie in den obern Classen der Realschulen? —

Sie ersehen aus dieser Frage, dass ich meine Kritik Ihrer Ansprüche an ein einzelnes Jahr des deutschen Unterrichtscursus in erster Linie auf diesen ganzen Cursus, in zweiter und dritter

auch auf Ihre übrigen Forderungen ausdehne. Der über dem festen Boden der Thatsachen und der Erfahrung schwebende Wolkenwandler ist eben stets dem Missgeschick ausgesetzt, dass die Phantasie ihre schönen, aber luftigen Kinder der in solcher Höhe nur noch schwach athmenden und widerstandsunfähigen rechnenden Ueberlegung als nur zu willkommene Wechselbälge unterschiebt. Der Utopist trennt das Wünschenswerthe nicht von dem wirklich Erreichbaren; der Glanz des Ideals blendet sein Auge in solchem Grade, dass es die Fähigkeit zum Unterscheiden verliert, dasjenige Vermögen also, auf welchem der Menschenverstand vor allen Dingen beruht. —

Sie erstreben eine Verbesserung des Schulunterrichts in deutsch-nationalem Sinne; und fürwahr, man müsste ein Majunkianer oder Liebbebelknechtianer, etwa auch ein Kleist-Retzowianer oder — ein Stockphilologe sein, um solches Streben nicht mit dem herzlichsten Einverständniss zu begrüssen. Ist es doch ebenso erstaunlich wie traurig, dass in Deutschland das selbstverständlichste aller Dinge, eine deutsche Schule, erst durch schwere, zur Zeit noch ziemlich aussichtslose Kämpfe muss errungen werden, sintemal es den Deutschen nun einmal so unendlich schwer fällt an sich selber, d. h. hier an ihre eigne Bildung und deren fortwirkende Bildkraft zu glauben, dass selbst die beiden haarsträubenden Gespenster der Gegenwart, Ultramontanismus und Social-Demokratismus, die doch grösstentheils auf Rechnung der vaterlandlosen Erziehung kommen, weder den Schulmeistern noch den Staatslenkern die Augen zu öffnen im Stande sind. [Wer hieran zweifelt, der nehme die gedruckten Protokolle der Berliner Octoberconferenz v. J. 1873 zur Hand und überzeuge sich von dem rein äusserlichen Sinne, in welchem Punct 16 behandelt worden ist. Die Ausführungen des Referenten — natürlich eines Altphilologen —, der nichts vorzubringen weiss als das Aufhängen »patriotischer« Bilder und die »patriotische« Feier von Geburts- und Schlachttagen, machen geradezu den Eindruck des Läppischen.]

Auch verdient es gewiss allen Beifall, dass Sie zunächst der Realschule, als einer modernen und sozusagen noch im Fluss des Werdens begriffenen Anstalt, den neuen vaterländischen Geist einpflanzen wollen; denn das »alte Gymnasium«, welches, wie wir von zuständigster Seite und unter dem Beifall vieler Hunderte seiner Vertreter vernommen haben, »mit dem lateinischen

Aufsatz steht und fällt« (s. Verhandlungen der 1872er Philologen-Versammlung, S. 111), dieses alte »classische« Gymnasium bildet wohl noch auf unabsehbare Zeiten hinaus ein Bollwerk von ächt römischer Widerstandsfähigkeit gegen eroberungssüchtige teutonisch-barbarische Neuerungsgelüste.

So weit also ist Alles gut. Eins aber, verehrter Herr Director, ist Ihnen unbegreiflicher Weise entgangen, dieses nämlich, dass die von Ihnen ins Auge gefasste Reform sich mit dem zu Recht bestehenden Lehrplan der Realschule durchaus nicht verträgt. Hätten Sie, durchdrungen von dem zwingenden Satze, dass wer den Zweck will auch das Mittel wollen muss, sich zu der Kühnheit aufgeschwungen selbst königlich preussische Ministerialdecrete für verbesserungsbedürftiges Menschenwerk zu erklären, Sie wären nicht mit dem Einmaleins in so unangenehme Conflicte gerathen.

Es steht fest, unverrückbar fest: Jede Andersgestaltung unserer Realschulen im Sinne nationaler Erziehung muss beginnen mit Umarbeitung, wenn irgend thunlich Vereinfachung des Lehrplans und dadurch ermöglichter nicht bloss intensiv, sondern auch extensiv stärkerer Betonung der deutschen Elemente des Unterrichts, vorab der deutschen Sprache und Litteratur. Kann man sich zu dieser Erkenntniss und einem ihr entsprechenden Handeln nicht emporschwingen, so lasse man in St. Mühler's Namen die Realschulen, wie sie sind, und sehe zu, was auf die Dauer dabei herauskommt. [Sehr wichtig, aber hier nur andeutungsweise zu berühren ist die Frage, ob nicht unsere Realschule I. O. allzu mannichfaltigen Zielen dienen soll und es somit das Zweckmässigste wäre sie in mehrere getrennte Anstalten zu zerspalten.]

Die Einsicht in dieses Sachverhältniss hat denn auch allmählich durchzudringen begonnen. Schon ist sie, wie Ihnen nicht unbekannt sein kann, in verschiedenen Schriften dargelegt worden, am gründlichsten und entschiedensten vielleicht von Dr. B. Kassner in dem Buche »Die deutsche National-Erziehung«, welches ich, wenn es bisher Ihrer Beachtung entgangen sein sollte, derselben angelegentlichst empfehle. Weit entfernt mit der Kassner'schen Schrift in jedem Einzelnen übereinstimmen — auch sie enthält starke, ja handgreifliche utopistische Irrthümer, — glaube ich doch, dass dieselbe den Kern der Sache richtig

trifft, und dass jede künftige Umgestaltung, soll sie anders im nationalen Geiste geschehen, im Wesentlichen auf den hier gezeichneten Grundlagen wird bauen müssen.

Hochachtungsvoll

Dresden, 22. März 1874. G. Stiefelhagen,

Oberlehrer an der Annen-Realschule.

---

4. Der Idealismus auf der Realschule, namentlich im Hinblick auf den deutschen Unterricht.

Von Dr. L. Freytag.

Erster Artikel: Die unteren Classen.

»Dass der deutsche Unterricht die schwächste Seite unserer Gymnasien sei, dieses Urtheil klingt aus jeder schriftlichen oder mündlichen Erörterung über diesen Gegenstand immer wieder hervor. Und allerdings: nirgends mehr Unsicherheit und Verworrenheit, mehr Schwanken und Willkür. Da ist keine allgemein angenommene Ansicht über Zweck, Ziel und Aufgabe dieser Disciplin, über ihre Stellung zu den übrigen Fächern; der Umfang des zu Lehrenden ist nicht fest begrenzt; die Methoden variiren; an eine detaillirte Vertheilung der Pensa ist kaum gedacht.«

So klagt Laas*) (im ersten Capitel seines Werks über den deutschen Unterricht) in Bezug auf den deutschen Unterricht an Gymnasien; er hätte wohl auch Grund zum Klagen, hätte er vorzugsweise an Realschulen unterrichtet! Denn hier tritt der traurige Zustand, in dem sich der deutsche Unterricht befindet, ebenso gut zu Tage wie dort. Auf dem Gymnasium hat der deutsche Unterricht allerdings weniger Stunden und eine unzureichende Organisation; aber auch auf der Realschule ist er noch vielfach mangelhaft. Hier wie dort giebt es wohl keinen Lehrer, gleichviel welchem Zweige der Wissenschaft er angehört, der sich nicht (oft nothgedrungen) mit deutschem Unterricht beschäftigt hätte; denn in den mittlern, vollends in den untern Classen sucht man sich ihm zu entziehen, und so wird er jedem neu ins Lehrercollegium eintretenden jungen Lehrer einfach — octroyirt. Der Verfasser dieses Aufsatzes besinnt sich noch mit lebhafter, aber wenig angenehmer

*) Der deutsche Unterricht auf höheren Lehranstalten. Ein kritisch-organisatorischer Versuch von Dr. Ernst Laas, ord. Professor an der Kaiserlichen Universität Strassburg. Berlin, Weidmann'sche Buchhandlung. 1872.

Erinnerung auf die Zeit, wo er in der Sexta einer Realschule den deutschen Unterricht gab oder vielmehr zu geben versuchte. Die gesammten deutschen Stunden waren für ihn nichts als eine anhaltende Verlegenheit, und er ist kühn genug zu glauben, dass es den meisten Collegen zu ihrer Zeit nicht besser ergangen ist. Der Lehrer lässt lesen, er lässt das Gelesene erklären, er treibt nach bester Einsicht deutsche Grammatik, er lässt Dictate — in den höheren Classen Aufsätze — schreiben, und trotz aller redlich aufgewandten Mühe ist er am Schlusse jedes Schuljahres mit den Schülern, ihren Erfolgen und — mit sich selbst recht herzlich unzufrieden. Auch ohne Eitelkeit darf der Lehrer behaupten, dass die Schuld weniger an ihm als an der fehlerhaften Organisation des deutschen Unterrichts liegt, und dass es hohe Zeit ist hierin Wandel zu schaffen. Jetzt, wo ein neues Unterrichtsgesetz in der Luft liegt, scheint die Gelegenheit günstig, und der Verfasser möchte in diesem Aufsatz auf das Eine oder das Andere, das der Besserung bedürftig und fähig ist, nach bestem Wissen und Gewissen hinweisen, soweit es die Realschule angeht.

Zunächst müssen wir uns über die Frage verständigen, was der deutsche Unterricht auf der Realschule soll und bezweckt. Bezweckte er weiter nichts als den Schüler (wie es auf anderem Felde die fremden Sprachen bezwecken) zum richtigen Gebrauch seiner Muttersprache anzuleiten, hätte er also nur das sprachliche Element ins Auge zu fassen, so wäre die Sache leicht abgethan. Eine brauchbare Grammatik wäre doch wohl aufzutreiben, und an Lehrern, die einen erträglichen Aufsatz schreiben lassen, hat es bis jetzt noch nicht gefehlt. Aber der deutsche Unterricht soll mehr, er soll Höheres leisten; er vor Allem soll ein Gegengewicht des Idealismus gegen den Alles überwuchernden Realismus bilden.

»Und nun kommt eine fromme Tirade gegen die materialistische Zeitrichtung!«, so höre ich manchen Collegen sprechen, und allerdings kann Jeder, der etwa zufällig meine Recensionen in diesem Organ gelesen haben sollte, ohne fehlzugreifen errathen, dass ich zu den rückhaltslosen Bewunderern unserer Zeit nicht gehöre. Um so mehr muss es mein Bestreben sein mich meinen Collegen, die doch schliesslich alle nur das Beste der Schule wollen, in Bezug auf meine Endzwecke verständlich zu machen, uud ich bitte dringend und herzlich jedes persönliche Urtheil

ebenso bei Seite zu lassen, wie ich mich bemühen werde mich dessen zu enthalten.

Der Gegensatz der Realschule (nicht wie sie ist, sondern wie sie sein soll) zum Gymnasium ist ein doppelter: einerseits der nationale, sodann der sachliche. Unser College Beck hat in seinen Aufsätzen oft genug darauf hingewiesen, dass die Realschule nationale und praktische Zwecke verfolgen soll, und thut sie das in der richtigen Weise, so tritt sie dem Gymnasium wenigstens ebenbürtig an die Seite. Aber national im Gegensatz zum Gymnasium ist die Realschule noch lange nicht; sonst würde das nationale Element, der deutsche Unterricht, nicht ebenso sehr in ihr danieder liegen, und im Praktischen droht sie mehr und mehr übers Ziel hinauszuschiessen. Denn das Gymnasium vertritt das eine Extrem, das des hartnäckigen Beharrens auf dem Princip, das man so sehr missbräuchlich das humanistische genannt hat, und die Realschule vertritt (wie schon ihr unglückseliger Name andeutet), wenigstens jetzt noch, ebenso hartnäckig das ausschliesslich praktische. Allerdings begünstigt der »Zeitgeist« diese hyperrealistische*) Richtung in jeder Beziehung. Im Staat haben wir den »Culturkampf«, in der Religion die staatliche Omnipotenz und den Unglauben, in socialer Beziehung ein wüthendes Jagen nach Erwerb und Genuss des Erworbenen und tiefe Schäden, über die wir mit dem billigen Hinweis auf die »unvermeidlichen Unbequemlichkeiten der Uebergangsperiode« nicht hinwegkommen, und dazu auf dem ganzen geistigen Gebiet einen jedem Idealismus feindseligen Zug. Um nicht als verkappter Reactionär in den Ruf reichsfeindlicher Schwarzseherei zu kommen (einen Ruf, den man sich jetzt leicht genug zuziehen kann), wollen wir nur auf unsere Schulerfahrungen hinweisen. Ist nicht wirklich ein trauriger Unterschied zwischen den Schülergenerationen, denen wir früher angehörten, und den jetzigen? Sehen wir nicht wirklich, was den deutschen Unterricht z. B., was die Aufsätze, die Vorträge, die Declamirübungen u. s. f. anbetrifft, einen wahrhaft abstossenden Geist der Plattheit und geistigen Armseligkeit? Ist nicht der Mehrzahl unserer Schüler das unbefangene Verständniss, mit dem wir als Schüler zu geniessen pflegten, was unsere Litteratur uns Edles bot, vollständig abhan-

*) Man entschuldige diesen hässlichen Ausdruck; leider können wir solche Ungethüme von Wortformen nicht immer entbehren.

den gekommen? Man pflegt sonst zu sagen, die Jugend sei der Frühling des Lebens; unsere Jugend aber ist in erschreckender Weise herbstlich, winterlich angehaucht. Damit soll nicht etwa auf den religiösen Unglauben unserer Jugend hingedeutet werden; die Jugend ist von Natur aus die Zeit der skeptischen Gärung. Aber man betrachte einmal eine Secunda oder Prima, wie sie heute sind. Tritt da einmal das seltene Ereigniss ein, dass ein Schüler in einem Aufsatz, einem Vortrage oder einer Declamation Herz und Gemüth zeigt; was geschieht? Er ist der erdrückenden Mehrheit seiner Mitschüler lächerlich; und dieser Geist der absoluten Negation muss auch dem liberalsten Lehrer grauenvoll erscheinen.

Die Gründe für diese zunehmende Erschlaffung von Herz und Gemüth liegen theilweise allerdings ausserhalb der Schule. Denn auf den zum Theil unreifen Idealismus früherer Tage ist eine rücksichtslose realistische Gegenwirkung gefolgt. Dem heutigen jungen Menschen bietet sich draussen nichts, was ihn erheben und begeistern könnte. Kunst (?) und Poesie liegen völlig danieder; auf allen Gebieten des menschlichen Lebens gähnt uns der erkältende »praktische Zweck« an. Was also dem Jüngling das Leben nicht geben kann, das sollte ihm zum Theil die Schule geben; statt dessen ist diese auf dem besten Wege die Erziehung zu vergessen und ihr Augenmerk ausschliesslich darauf zu richten, wie sie dem Schüler eine immer mehr gesteigerte Fülle von »positiven Kenntnissen« einflösse. Man hört heutzutage von Seiten vieler Eltern Aeusserungen, die ein Compliment für die Realschule enthalten sollen, etwa so: »Ich schicke meinen Sohn auf die Realschule, denn da lernt er, was er als Techniker oder Geschäftsmann braucht.« Liesse sich hinzufügen: »denn auf ihr wird der Mensch gebildet, nicht bloss der Berufsmensch,« dann wäre es gut; solches Lob der Realschule ist mir aber noch nie zu Ohren gekommen. Im Gegentheil, die Realschule, wie sie heutzutage noch ist, segelt allzu sehr im Fahrwasser des modernen Zeitgeistes, und sie vergisst oft, dass die Schule wie die Poesie den Menschen heben, nicht aber in die Tiefen eines falschen Zeitgeistes niedersteigen soll. Dies aber droht die Realschule zu thun, und der Grund liegt namentlich in den übertriebenen Ansprüchen, die heutzutage von den sogenannten »exacten Wissenschaften« erhoben werden.

Der mächtige Aufschwung, den die Mathematik und die

Naturwissenschaften heutzutage genommen haben, muss uns auf der einen Seite ja allerdings hoch erfreuen, und ich gestehe gern, dass ich diese Freude von ganzem Herzen theile. Und wenn denn die Entwicklung dieser exacten Wissenschaften eine so schnelle und überwältigende ist, so darf es Niemanden Wunder nehmen, wenn die Vertreter derselben ein ungewöhnliches Selbstgefühl und Selbstbewusstsein an den Tag legen und mit einer gewissen Eifersucht darüber wachen, dass ihrem Fache kein Eintrag geschehe. Dies, wie gesagt, ist völlig in der Ordnung, und es wäre nur zu wünschen, dass die Vertreter der übrigen Schulfächer einen ähnlichen Stolz bewiesen. Aber dabei bleibt es nicht; im Gegentheil fordern Mathematik und Naturwissenschaften oft Unbilliges. Sie möchten gern die Realschule zu einer Fachschule exacter Wissenschaften entwickelt sehen, und übermässig selbstbewusste Aeusserungen, die vielleicht nicht immer buchstäblich zu nehmen sind, jedenfalls aber Mathematik und Naturwissenschaften auf Kosten aller anderen Fächer in den Vordergrund geschoben sehen wollen, verrathen deutlich, dass nicht bloss den classischen Philologen Einseitigkeit vorzuwerfen ist. Damit im engsten Zusammenhange stehen die oft übertriebenen Zumuthungen, die durch die exacten Wissenschaften an die Arbeitskraft der Schüler gestellt werden, und es wird hohe Zeit, dass den Forderungen dieser Wissenschaften, ohne ihren Werth zu verkennen und ohne ihren berechtigten Ansprüchen Eintrag zu thun, eine vernünftige Grenze gezogen werde.

Aber alles dies wäre noch zu ertragen, wenn nicht diese Wissenschaften, wie sie wenigstens in Büchern meistens behandelt werden, sich als systematische Vertreter des Realismus und Feinde des Idealismus darstellten. Es ist in dem Menschen ein Dualismus: der Geist, der Verstand, die Vernunft, wenn man will, weisen ihn darauf hin, dass er der Erde angehört; Herz und Seele mahnen ihn daran, dass er auch an Höherem Theil hat. Von diesem aber wollen die exacten Wissenschaften und ihre Vertreter heutzutage fast nie etwas wissen. Es sagt zwar Baco: »philosophia obiter libata ab Deo abducit, funditus hausta ad eum reducit;« aber dieser Spruch gilt heute nicht mehr. Es ist eine Thatsache, dass die Entwicklung der exacten Wissenschaften, wie sie sich jetzt darstellt, einfach auf den materialistischen Atheismus hinausläuft, und dass die meisten Vertreter derselben

eine dahin zielende Agitation in die weitesten Kreise zu tragen bemüht sind. Ich will mich, um gereizte Erwiderungen möglichst zu verhüten, auf diese Andeutungen beschränken und von den Folgen des naturwissenschaftlichen Materialismus nicht weiter reden; so viel wird aber der eifrigste Vertreter dieser »Aufklärung« zugeben müssen, dass dieselbe, in der Schule überhand nehmend, den letzten Rest einer idealen Regung in den Herzen der Schüler ertödten muss oder (besser gesagt) in zahllosen Fällen bereits ertödtet hat. Der Mann der Wissenschaft mag sich vielleicht ohne Gefahr für seine Sittlichkeit bei der Zergliederung des Stoffs mit der traurigen Ueberzeugung beruhigen, dass die »Weltseele« der Materie immanent und von ihr untrennbar sei; für den Geist des Volkes ist ein solcher Realismus vernichtend.

Diesem Realismus auf der Schule muss also ein Gegengewicht gegenübergestellt werden. Worin ist es zu suchen? In dem fremdsprachlichen Unterricht nicht, jedenfalls nicht in ausreichendem Masse. Die Erfolge des lateinischen Unterrichts sind nicht bedeutend, und die neueren Sprachen geben entweder, wie das Französische, für Herz und Gemüth des Schülers Nichts, oder es entfallen für sie, wie für das Englische, in den oberen Classen so wenig Stunden, dass das grammatische Element die Thätigkeit des Schülers ziemlich ausschliesslich mit Beschlag belegt. Die Lectüre Shakespeare's z. B. könnte allerdings fruchtbringend sein; was soll aber eine Stunde dafür wöchentlich, die der Lehrer noch dazu mit sprachlichen Erläuterungen fast ganz auszufüllen hat?

Von weit energischerem Nutzen könnte der Geschichtsunterricht sein. Wer aber, wie ich, auch historischen Studien obgelegen hat, der weiss, wie wenig Befriedigung der Geschichtsunterricht auf der Realschule gewährt. Das liegt zum guten Theil wiederum an der mangelhaften Organisation des Geschichtsunterrichts. Die alte Geschichte kann dem Realschüler nie in Fleisch und Blut übergehen (einzelne hervorragende Köpfe natürlich immer ausgenommen); das ist schon ein sehr erheblicher Mangel. Die Hauptsache aber ist die, dass das Memoriren historischer Daten und Zahlen immer noch den Löwenantheil des Unterrichts hinwegnimmt; so hat auch der beste Lehrer gar nicht die Zeit dem Schüler die Geschichte zur sittlichen Anschauung zu bringen. Ein weiterer Uebelstand liegt in der Natur der Sache

und ist unvermeidlich: Geschichte verstehen kann überhaupt kein unreifer Kopf, und unreif sind doch wohl die Köpfe der meisten Schüler trotz ihrer modernen »herrschaftlichen« Ansprüche. Speciell für Preussen kommt noch ein weiterer Uebelstand hinzu. Selbstverständlich soll vornehmlich brandenburgisch-preussische Geschichte auf preussischen Schulen gelehrt werden; dass aber diese von 1410 bis 1640 dem Schüler eine idealere Regung geben könnte, liesse sich wohl nicht ohne Mühe beweisen. Jedenfalls ist in Bezug auf die Organisation des historischen Unterrichts das letzte Wort noch lange nicht gesprochen; durchgreifende Veränderungen dürften sich mit der Zeit wohl kaum umgehen lassen.

Der Religionsunterricht aber ist doch jedenfalls sehr wohl geeignet dem Schüler ideale Anregung zu geben? — Hierüber ist wohl ein Wort zu sagen. Meine Meinung geht hier dahin, dass der Religionsunterricht aus allen Schulen überhaupt entfernt werden muss. Diese Meinung habe ich nicht deshalb, als wäre ich ein Angehöriger des Protestantenvereins oder der freien Gemeinde (mit Beiden habe ich Nichts gemein); ich habe sie im Interesse der Religion und der Schule gleichmässig. Von Elementarschulen will ich nicht reden; denn da wird der Religionsunterricht nur allzu häufig in einer Manier ertheilt, die auch den Liberalsten entrüsten muss. Vor einem Jahre las ich eine (natürlich in der Schweiz gedruckte) Schrift eines Elementarlehrers über das »Judenthum in der Schule«. Dieses unflätige Machwerk ist wohl manchem Collegen in die Hände gekommen; dieses und der auf den »Lehrerversammlungen« in Hamburg, Breslau u. s. w. übliche Ton steckt uns über den Geist, der sehr vielen unserer heutigen Elementarlehrer innewohnt, ein trauriges Licht auf. Der Elementarlehrer muss auch Religionsunterricht ertheilen; ob dem Lehrer das, was er lehrt, lächerlich ist, wird nicht untersucht, kann auch kaum untersucht werden. Dass aber der Religionsunterricht eines glaubenslosen Lehrers fruchtbringend sei, wird wohl schwerlich Jemand behaupten wollen. Wir brauchen uns aber nicht der Täuschung hinzugeben, als stünde es damit auf den höheren Schulen erheblich besser. Wir wollen annehmen, dass Jemand sich für die hebräische Sprache interessirt und sich in ihr eine höhere Facultas erwirbt; er wird also Religionslehrer. Dabei kann der Lehrer glauben, was er will; höchstens muss er ein klein wenig vor-

sichtig sein. Aber auch nur das; man kann Religionslehrer sein, man kann auch ein kirchliches Amt bekleiden, aber Etwas glauben zu müssen ist ein längst abgethanes altväterisches Vorurtheil. So wie die Sache heutzutage steht, muss der Religionsunterricht aus der Schule entfernt werden; das ist die einzige Rettung für ihn selbst — und für die Schule nicht minder.

Unter solchen Umständen wird also, falls die Realschule mit einem gesunden Idealismus durchgeistigt werden soll, das entscheidende Gewicht auf den deutschen Unterricht fallen müssen. In Bezug auf seine Reorganisation (oder besser gesagt Organisation) seien uns also einige Vorschläge gestattet.

Jeder Unterricht, also auch der deutsche, wird theils mündlich theils schriftlich gehandhabt. Das Mündliche ist aber der Natur der Sache nach die Hauptsache; von diesem sei also auch zuerst die Rede.

Hier hat nun der Lehrer zum voraus auf ein Moment Rücksicht zu nehmen, das ausserhalb der eigentlichen Schulinteressen liegt, ja den Schulen als eine Last aufgedrängt wird. Das ist die sogenannte »Berechtigung« von Untersecunda ab Zeugnisse für den einjährig-freiwilligen Militärdienst zu ertheilen. Dies unglückselige »Recht« (ein Danaergeschenk schlimmster Art) führt der Schule*) eine Flut unfähiger Elemente zu, die zu ihrer eigenen und der Lehrer Qual bis Secunda die Bänke drücken, dort endlich ihr Zeugniss erhalten und dann kopfüber als gereifte junge Herren hinter den Comptoir- und den Ladentisch stürzen. Diese Elemente, die der Mehrzahl nach nur deshalb auf eine Schule ersten Ranges gehen, weil es an geeigneten Mittelschulen fehlt, nöthigen die Schule ihren ganzen Organismus stillschweigend zerreissen zu lassen; ja schon aus Quarta und Untertertia geht eine Menge von Schülern ab, die dann im Schurzfell oder hinterm Krämertisch ihre früheren Lehrer in wenig liebsamer Weise daran mahnen, dass sie kürzlich noch auf den Bänken einer Schule höchster Ordnung gesessen haben. Dieses traurige Loos der Schule eine Zufluchtsstätte für alle diejenigen Schüler abzugeben, die nicht gerade in eine Communalschule geschickt werden sollen, und um einer staatlichen Berechtigung

*) Von der Realschule erster Ordnung ist hier zunächst die Rede.

willen, welche die Schule gar nichts angeht, bis Secunda sich mit zum Theil völlig unbrauchbaren Individuen angefüllt zu sehen, wird wohl so bald nicht beseitigt werden; wir haben also mit diesem leidigen Factor zu rechnen.

Das Erste, das für den deutschen Unterricht von Sexta bis Quarta oder Untertertia erforderlich bleibt, ist ein gutes Lesebuch. Dies Erforderniss scheint leicht gelöst: unsere Sprache ist doch reich genug, um den Schülern Gutes bieten zu können! Aber schon die in den letzten Jahren immer stärker anschwellende Zahl guter Lesebücher beweist, dass die Frage des deutschen Musterlesebuchs immer noch ungelöst geblieben ist, und in unserer Zeit der vollkommenen Umwälzung alles dessen, das einst als gut, richtig und heilig galt, wird sie zwar vielleicht schnell, aber dann schwerlich gut gelöst werden. Wir fragen also: Was soll ein gutes Lesebuch? Ich denke, es soll dem Schüler erstens ein in grammatischer und stilistischer Beziehung möglichst mustergültiges Deutsch vorführen, sodann seinem Verstande und seinem Gemüthe Nahrung geben; das Erstere erreicht der Lehrer durch Besprechung und grammatische Untersuchung geeigneter Stücke, das Letztere, indem er passende, in sich möglichst abgerundete Stücke lesen und memoriren lässt und nöthigenfalls erklärt. Je mehr die Stücke mannichfaltig sind, desto mehr bietet sich dem Lehrer Gelegenheit den allgemeinen Gesichts- und Bildungskreis seiner Schüler zu erweitern: dies z. B. ist eine der zahlreichen Nebenaufgaben, die der deutsche Unterricht zu erfüllen hat und so selten erfüllt.

Diesen beiden Grundbedingungen genügen aber die jetzt gebräuchlichen Lesebücher nur selten. Entweder sie wollen um jeden Preis interessant sein, und dann pflegt der Schüler das neugekaufte Buch zu verschlingen und hernach als »hinlänglich gelesen« bei Seite liegen zu lassen, oder sie verfechten »ächt moderne, aufklärende etc. etc. Zwecke«, und dann wird der Hauptzweck des deutschen Unterrichts zum voraus verfehlt. Darum merkt man es auch dem reiferen Schüler oft genug an, von welchem Schlage sein jetzt vielleicht schon längst vergessenes, verschenktes oder verhandeltes Lesebuch war; ich wenigstens gestehe, dass der gute alte Oltrogge, den ich als Knabe las, auf meine ganze Gemüthsrichtung Jahre lang von wesentlichem Einfluss gewesen ist. — Das Lesebuch soll also vor Allem Nahrung für Gemüth und Phantasie des Kindes geben; bald werden

schon die Realien die Aufgabe übernehmen den Verstand des künftigen Staatsbürgers und Berufsmenschen nicht zu kurz kommen zu lassen. Sagen und Märchen, Erzählungen (nicht zu lange, damit das Kind nicht ermüde), Beschreibungen ansprechenden Inhalts, Schilderungen aus der Natur und dem Menschenleben, Gedichte, die dem Verständniss der Kinder zugänglich sind, vielleicht auch einzelne leichte Räthsel und Charaden gehören hierher. Die Götterlehre unserer Vorfahren und der Griechen und Römer liesse sich ebenfalls vortheilhaft verwerthen. Nur müsste es dann eine kurzgefasste, aber in sich abgeschlossene Mythologie sein, die dem Lehrer zu eingehenderen Besprechungen Raum böte; abgerissene Fragmente rufen höchstens ein augenblickliches, rasch vorübergehendes Interesse wach. Ueberhaupt müssen die einzelnen Stücke ein Ganzes bilden, sei es noch so kurz; alles Bruchstückhafte ist zu vermeiden. Nur Reisebeschreibungen, Schilderungen aus dem Thier- und Pflanzenleben lassen eine episodische Skizzirung zu.

Stoff hierfür ist in wahrhaft überwältigender Fülle vorhanden. In Betreff der Volkssagen empfehle ich zur Auswahl die Werke von den Gebrüdern Grimm, Schambach und Müller, Pröhle u. s. w., in Bezug auf die Märchen die von den Gebrüdern Grimm, E. M. Arndt, Zingerle, Houwald u. s. w.; die von Musäus und andern ähnlichen Schlages sind dagegen zu übergehen, da das Kindesgemüth von dem Gift rationalistisch-französelnder Ironie noch früh genug inficirt wird. An guten Reisebeschreibungen ist Ueberfluss, und Skizzen naturwissenschaftlichen Inhalts lassen sich (aber mit grosser Vorsicht) aus Brehm's Thierleben und anderen Werken entnehmen; nur verschone man die Kinder mit der platten Aufklärung, wie sie etwa in der Gartenlaube feilgeboten wird. Eigentlich historische Schilderungen dürften hingegen meiner Meinung erst dann Aufnahme finden, wenn der kleine Leser wirklich auch historischen Unterricht hat; Abschnitte aus der deutschen und antiken Sagengeschichte liessen sich allerdings mit Vortheil aufnehmen. Auf keinen Fall aber ist zu vergessen, dass in den einzelnen Theilen des Lesebuchs vom Leichteren zum Schwierigeren fortzuschreiten ist; diese so einfache Erwägung wird in vielen Lesebüchern nicht minder einfach ignorirt.

Was die aufzunehmenden Gedichte betrifft, so ist die Auswahl derselben ebenso schwierig, wie sie leicht scheint. Wie

schwierig sie ist, und wie selbst der beste Geschmack irren kann, erhellt z. B. aus der wenig erfreulichen Entwicklung, die das allbekannte, zuerst von Echtermeyer herausgegebene Sammelwerk genommen hat. Die Gedichte sollen zunächst zum Auswendiglernen und Vortragen verwerthet werden; wenn man nun bemerkt, wie unbegreiflich sauer es sogar einem Secundaner und Primaner fällt ein einigermassen schwieriges Gedicht zu lernen, vollends aber, wie fast unmöglich es ist ein verständiges Declamiren zu erzielen, so möchte man sich fragen: Waren wir denn in unserer Jugend so sehr viel aufgeweckter und mit besserem Gedächtniss und Verständniss begabt als die heut lebende Schülergeneration? Schon von Sexta ab muss also wöchentlich, an Quantität und Qualität des Inhalts zunehmend, allerwenigstens ein Gedicht gelernt werden; der Stoff ist von Zeit zu Zeit ebenso gut zu repetiren wie jeder andere. Nie darf es den Schülern überlassen bleiben sich Gedichte nach freier Wahl auszusuchen, denn die Mehrzahl wird durch Reproduction früher erlernter Stücke den Lehrer täuschen, um die eigene Faulheit zu befriedigen. — Die Gedichte dürfen, wie überhaupt der ganze Inhalt des Lesebuchs, durchaus und in keiner Beziehung den jugendlichen Gemüthern Anstoss geben: polemische Elemente irgend welcher Art sind also unbedingt fern zu halten. Aber wenn auch diesem streng durchzuführenden Princip zu Liebe manches sonst treffliche Gedicht ausgeschlossen bleiben muss, so ist der übrig bleibende Vorrath doch noch gross genug. Die Gedichte der eigentlichen Kinderschriftsteller und Jugenddichter wie Reinick, Fröhlich, Hey haben in dem für Sextaner bestimmten Cursus den Vorrang zu behaupten; in den späteren Cursen mögen die besten Dichtungen von Arndt, Gellert, den Odendichtern, Uhland, Platen u. s. w. überwiegen. Schiller und Goethe bleiben besser für die Lectüre reiferer Schüler aufbehalten; selbst Schiller's Glocke ist einem Quartaner oder auch Untertertianer kaum verständlich.

Mit dem Lesen prosaischer und dem Memoriren poetischer Stücke ist aber die Sache nicht gethan. Beschränkt sich der Lehrer hierauf, so wird er bald gewahren, dass das Interesse der Schüler abnimmt und endlich jenem Halbschlaf Platz macht, aus dem die Jugend sich später nur noch gewaltsam aufrütteln lässt. Darum muss schon der kleine Sextaner gewöhnt werden das Gelesene und Memorirte in einfacher, kindlicher Erzählung dem

Lehrer vorzutragen. So bleibt der Geist der Kinder wach, da sie sich naturgemäss am lebhaftesten für dasjenige interessiren, was ihnen persönlich näher getreten ist; der Lehrer hat Gelegenheit auf Stil und Satzbau der Kinder einzuwirken und mit ihren Ideen und Anschauungen in eine Wechselwirkung zu treten, die bei mechanischem Arbeiten nie zu erreichen ist. Geschieht dies, so wird der formalen, sprachlich-grammatikalischen Seite des Unterrichts ein gut Theil der ermüdenden Trockenheit benommen, die jede Grammatikstunde den Schülern so unbehaglich zu machen pflegt.

Diesem allen gegenüber ist die Aufgabe des Lehrers allerdings eine nicht leichte. Bis jetzt pflegte man, wie schon bemerkt, den deutschen Unterricht in den unteren Classen unerprobten Anfängern zu geben, die trotz des besten Eifers in der Regel das Ihre thaten den deutschen Unterricht zu ruiniren. Gewöhnlich pflegt man in einer Stunde ein irgend woher geholtes Dictat schreiben zu lassen oder corrigirt zurück zu geben, in einer andern langweilt man sich und die Schüler mit Grammatik, in der dritten pflegt man lesen und in der vierten Auswendiggelerntes aufsagen zu lassen. Das Jahr geht herum, die Versetzungen finden statt, und der deutsche Lehrer der höheren Classe mag zusehen, was er mit den Kindern weiter anfängt. Bringt es der Lehrer fertig allwöchentlich ein Dictat zu corrigiren, so glaubt er seine Schuldigkeit gethan zu haben; und er hat nicht Unrecht, da in grösseren Städten die sprachlichen Lehrer mit Correcturen in der That überbürdet sind. Allwöchentlich 200—300 Hefte corrigiren zu müssen ist eine Qual, und eine zum Theil fruchtlose noch dazu, wenigstens fürs Deutsche. Für fremde Sprachen merkt sich der Schüler allenfalls die Fehler, auf die der corrigirende Lehrer ihn aufmerksam macht; was nützt dergleichen, rein mechanisch gehandhabt, für den deutschen Unterricht, da der Schüler allzu oft nur in der Schule ein richtiges Deutsch hört? Der Einfluss dieser Dictate geht meist spurlos an ihm vorüber, wenn sie nicht durch selbständige Thätigkeit Fleisch und Blut gewinnen; sonst würde er sich nicht hundert und aber hundert Mal vergebens auf einen und denselben groben sprachlichen oder grammatischen Fehler aufmerksam machen lassen. Nöthigt ihn aber der Lehrer das in der Lectüre und durchs Auswendiglernen gesammelte Material selbständig zu verarbeiten, und giebt sich der Lehrer die unerlässliche Mühe

das Gehörte mit ihm unter möglichster Betheiligung der Classe nach allen Seiten hin durchzunehmen und zu verbessern, so reifen die Früchte wohl Anfangs langsam, aber sicher.

Eine Hauptaufgabe des Lehrers ist die Wachsamkeit auch den geringeren Fehlern gegenüber. Ein des Deutschen wohl kundiger Ausländer, der einmal einer deutschen Unterrichtsstunde beiwohnt, wird mit Staunen und Verwunderung hören, dass sich auch die Schüler der oberen Classen oft grammatische Fehler und Solöcismen gröbster Art zu Schulden kommen lassen; er wird nicht anstehen im Geiste den Lehrer hierfür verantwortlich zu machen. Und doch ist Verschuldung des Lehrers nur theilweise vorhanden. Denn die Eltern vieler Schüler sprechen zu Hause ein schlechtes Deutsch, nicht bloss ungebildete; man hält es für ein Zeichen mangelhafter Bildung sich im Parliren einen französischen Schnitzer zu Schulden kommen zu lassen, aber die Muttersprache wird mit ächt deutscher Indifferenz behandelt und gemisshandelt. Wo also hört der Schüler wirklich ein reines Deutsch? Daheim, in der Gesellschaft und im Theater selten, in Zeitungen und Unterhaltungsblättern fast nie. Mit verdoppelter Strenge hat demnach der Lehrer zum wenigsten darüber zu wachen, dass von den deutschen Unterrichtsstunden der gemeine Jargon des gewöhnlichen Lebens fern gehalten werde. Der Schüler soll Hochachtung vor seiner Muttersprache empfinden können: wie kann er dies aber, wenn er merkt, dass der Lehrer selbst von dieser Hochachtung nichts weiss? Also fort mit allen Plattheiten und Nachlässigkeiten, fort mit den zahllosen unnützen Fremdwörtern, mit schlechten Redewendungen, mit gesellschaftlichem »Slang« und dergleichen. Der Lehrer lasse es sich ruhig gefallen, wenn diplomatische Frivolität oder platte Unwissenheit ihn einen Pedanten nennt; je mehr alle Welt gegen die Reinheit unserer Sprache sündigt, je gewisser das auf dem Schlachtfeld geschlagene Franzosenthum uns geistig und sittlich nach wie vor unterjocht hält, desto entschiedener soll der Lehrer seine deutsche Wacht in der Schule halten. Anerkennung wird er allerdings nicht dafür erhalten (ein Lehrer ist ja auch nicht daran gewöhnt), aber sein Pflichtgefühl wird befriedigt sein.

Diese Sorgfalt des Lehrers hat sich bis auf das Kleinste und anscheinend Unbedeutendste zu erstrecken. Zunächst fege er vor der eigenen Thür, d. h. er reinige seine eigene Sprache und Ausdrucksweise von Provincialismen und Leichtfertigkeiten; er gehe

über seine eigenen unberechtigten Eigenthümlichkeiten in Sprache und Betonung, in Schrift und Stil nicht mit Goethe'scher souveräner Geringschätzung hinweg. Wie will sonst der Lehrer etwa dem Berliner Kinde seine Verkehrtheiten verweisen, wenn er es z. B. im Hamburger oder Thüringer Deutsch thut? Die Sache scheint leicht und einfach; wie viele Lehrer des Deutschen können aber von sich rühmen, dass sie von jeder Nachlässigkeit in Stil und Ausdruck, von jeder provinciellen Redensart frei sind? Die Sache erfordert jedenfalls einen natürlichen Tact, da man sich leicht geneigt fühlt aus einem Extrem ins andere überzuschlagen. Der Lehrer bemühe sich also (wenigstens im mündlichen Deutsch) nicht wirklich abgestorbene oder veraltete Wortformen nach subjectivem Belieben wieder einzuführen; aber er bestrebe sich gute, nur seltener gewordene Formen, starke Verbalformen, die in Gefahr sind von der zunehmenden Plattheit verschlungen zu werden, aufrecht zu erhalten, kurz er sei im Grössten und im Kleinsten wachsam. Dass solcher Unterricht mühvoll und aufreibend ist, leuchtet ein; man wird begreifen, dass junge Schulamtscandidaten und Hülfslehrer hierfür nicht geeignet sein dürften.

Einen nicht geringeren Theil seiner Aufmerksamkeit hat der Lehrer der Declamation zuzuwenden. Es wurde schon darauf hingewiesen, dass künftig viel mehr Memorirstoff vom Schüler aufgenommen werden muss; damit ist aber auch für diesen Zweig des deutschen Unterrichts nicht Alles gethan. Die fast völlige Unfähigkeit der meisten Schüler (auch in den obersten Classen) ein deutsches Gedicht mit einigem Ausdruck und Verständniss vorzutragen beweist deutlich, dass hierin viel versehen worden ist; es muss also, um diesen nicht gering anzuschlagenden Schaden mit der Zeit wieder gut zu machen, ab ovo angefangen werden. Der Lehrer muss darauf halten, dass schon der Sextaner nicht wie ein Heide plappert; der Schüler verräth durch sein ausdruckloses Hersagen, dass ihm das poetische Stück gleichgültig oder unverstanden geblieben ist. Natürlich wird von dem kleinen Sextaner und Quintaner kein Lehrer einen »eleganten« Vortrag verlangen; der Schüler soll aber durch seine Ausdrucksweise zeigen lernen, dass ihm Inhalt und Bedeutung des gelernten Stücks nicht bewusstlos geblieben ist. Wird dies in allen Classen unter allmählicher Steigerung der Ansprüche durchgeführt, so wird der Erfolg bald genug zu Tage treten.

Was die wissenschaftliche Grammatik der deutschen Sprache betrifft, so müsste eine solche, gedruckt, möglichst kurz und knapp gehalten sein. Die Erfahrung lehrt, dass Nichts dem Schüler seine Muttersprache so sehr verleidet wie ein breites, theoretisches Auseinandertreten des grammatischen Stoffs. Nun wird aber häufig der Fehler begangen, dass man in den unteren Classen auch der höheren Schulen deutsche Grammatiken verwendet, die von Elementarlehrern verfasst und für Elementarschulen bestimmt sind. Die Realschule trägt an diesem Fehler nicht die Schuld; durch ihre Organisation ist sie gezwungen für »höhere«, »mittlere« und Communalschüler zugleich zu sorgen. Dies muss erst förmlich aufhören, ehe an die Einführung einer wissenschaftlichen deutschen Grammatik gedacht werden kann, die, vom Leichten zum Schwereren fortschreitend, die gesammte Schule umfasst. An sich ist die Sache recht gut durchzuführen. In den neueren Sprachen dringt man mit Recht darauf die alten unwissenschaftlichen Grammatiken abzuschaffen und den Unterricht wissenschaftlich zu vertiefen; ich habe selbst schon von Quintanern im Französischen wahrhaft Erstaunliches in wissenschaftlicher Grammatik lernen und begreifen sehen, und in der eigenen Muttersprache sollte es unmöglich sein? Man führe also eine solche deutsche Grammatik (die übrigens meines Wissens noch zu schreiben ist) unbekümmert ein, aber man gestalte dieselbe bei Gelegenheit der Lectüre, Dictate u. s. w. lieber praktisch, statt dass man den grössten Theil der Zeit auf grammatische Theorie verwendet und noch in den höchsten Classen die beschämende und ärgerliche Erfahrung macht, dass die Schüler nach wie vor die tollsten Verstösse begehen, und dass also der mit endlosem Aufwand von Zeit und Mühe auswendig gelernte grammatische Stoff unverarbeitet und unfruchtbar in ihren Köpfen aufgespeichert liegt. —

In Quinta und Quarta sind die Ansprüche des Lehrers an den Schüler natürlich zu steigern. Die Lesestücke und Declamationen fordern schon mehr von dem Schüler, dessen Verstand und Gemüth sich aus dem Kindlichen ins Knabenhafte zu entwickeln und umzugestalten beginnt. Es ist die Zeit der sich schon ankündigenden »ersten Flegeljahre«. Der Knabe verliert (oft sehr schnell) die kindliche Naivetät, die noch unbewusst geniesst; das Träumerische entschwindet, und der Skepticismus beginnt sich zu regen. Mit Erstaunen und Verdruss sehen Eltern und Er-

zieher, wie der stille und träumende Knabe unruhig wird, sich schwer auf Stuhl und Platz festhalten lässt und hinaus verlangt. Sein Spielzeug beginnt ihm widerwärtig zu werden, und er verspürt Lust sich einen Papphelm aufzusetzen und ein blechernes Schwert zu schwingen. Das Alles ist natürlich. So hat auch im deutschen Lesebuch das friedliche und beschauliche Element zurück zu treten; Märchen und Idyll geben einen Theil ihres Raumes ab an Erzählungen historischen Inhalts, Biographieen von Helden, Reiseabenteuer u. dergl. m.; in den Gedichten wird das epische Element, die Ballade und die Romanze, vorwiegen. Wird diese Entwicklung vom Lehrer richtig benutzt, so wird sie zu einem idealistischen Schwung werden können, der noch in den Jünglingsjahren lange nachzittert; dagegen wird die Saite des Gemüths bald verstimmt werden oder gar reissen, wenn der Lehrer allzu sehr im Sinne unserer Zeit bemüht ist dem Knaben den Idealismus auszutreiben.

In Quinta und Quarta wird sich auch das Dictat allmählich zum Aufsatz entwickeln. In dieser Beziehung hat man im Grossen und Ganzen allerdings das Richtige festgehalten; übrigens drängt auch die Natur der Sache so energisch hierauf hin, dass der richtige Weg nur von einem Blinden zu verfehlen wäre. Doch irrt man noch meist insofern, als die Reproduction auch in der Quarta noch fast ausschliesslich herrscht; die Folge davon ist dann die, dass dem Knaben in der Tertia, wo die eigentlichen Aufsätze beginnen, Hände und Füsse im Wege stehen. Für die Quinta ist die Reproduction allerdings noch in überwiegendem Masse festzuhalten, und es ist nur Sache des Lehrers den richtigen Stoff aufzufinden. Es fehlt daran nicht: biographische Skizzen und namentlich unsere herrliche Mythologie*) mit den sich aus ihr entwickelnden Sagen und Märchen geben eine Fülle von Stoff an die Hand, dessen sich die Knaben, falls sie von verständiger Hand geleitet sind, mit unbeirrtem Jugendeifer bemächtigen werden. In der Quarta aber können selbständigere

*) Freilich wird die kühne Voraussetzung gestellt, dass der Lehrer in der germanischen Mythologie heimisch sei; es ist allerdings nicht zu leugnen, dass diese Voraussetzung bis jetzt selten genug zutrifft. Man weiss in den tiefsinnigsten Deutungen der griechischen oder ägyptischen Mythologie oft Bescheid trotz einem Preller; in der Götterlehre unsrer Vorfahren heimisch zu sein ist für einen ächten Deutschen nicht vonnöthen. Gott besser's!

Arbeiten recht gut beginnen. Es ist durchaus zweckmässig, wenn dem Schüler auch einmal eine nüchternere Aufgabe gestellt wird, z. B. die Beschreibung eines interessanten freien Platzes oder Gebäudes oder auch der Umgebung seiner Vaterstadt; man verschone ihn aber mit der Beschreibung von Museen, Gemäldegalerieen u. dgl., die dem Verständniss eines Quartaners doch zu fern liegen. Naturschilderungen sind entschieden anzurathen. Der Lehrer lasse sich die Mühe nicht verdriessen einmal mit der Classe einen Frühspaziergang zu machen; die Schule mag getrost zu diesem Zwecke einmal einen Tag frei geben. Der Lehrer führe den Kindern Gott in der Natur näher, aber nicht den lächerlichen pantheistischen Weltgeist, der bei energischem Annahen in Dunst zerfliesst, sondern den wahren; doch salbungsvoller Ton ist zu vermeiden, denn den verstehen die Kinder nicht. Er mache sie aufmerksam auf Nutzen und Schaden interessanter Pflanzen und Thiere, und er bringe sie dazu die Natur so gut wie ihren Schöpfer lieben zu lernen; er lasse sie bei der Gelegenheit botanisiren und leiste so auch dem naturwissenschaftlichen Collegen einen guten Dienst; am liebsten bitte er diesen mitzugehen. So tritt er dem Collegen und den Schülern menschlich näher; in den Kindern sammelt sich eine Fülle von Stoff, die nur der sichtenden und ordnenden Hand des Lehrers harrt, um kindliche, aber recht brauchbare kleine Aufsätze zu liefern. Vielleicht schüttelt mancher naturwissenschaftliche College den Kopf über diese »phantastischen Ideen«. Er vergesse aber nicht, dass Nichts uns von der Liebe zu den Naturwissenschaften entschiedener abführt als die blosse Zergliederung der Natur. Gestatte er doch den Kindern sich zu darwinistischen und vogtischen Aufklärungsideen noch nicht erheben zu müssen; er verlasse sich darauf, dass die Art von Naturbetrachtung, die darauf ausgeht den Geist hinaus zu treiben, gar bald die Natur und die Naturwissenschaft zu einem ausgebrannten Coaksofen machen wird.

Eine Besprechung der corrigirten Aufsätze ist unerlässlich. Auch darf sie sich nicht darauf beschränken den Schüler bloss auf die begangenen sprachlichen, orthographischen und stilistischen Fehler aufmerksam zu machen; der Lehrer hat vielmehr die Aufsätze nach ihrem Inhalt, nach dem geistigen Inhalt zu erörtern und auf mangelhafte und irrthümliche Auffassungen und Anschauungen liebevoll aufmerksam zu machen. Auch stehe er nicht an einen oder den andern der best gelungenen Aufsätze

vorlesen zu lassen; dies ermuthigt die eifrigen Schüler und spornt die trägen. — Das Lesen und Recitiren geht seinen energischen Gang weiter; nur muss hier der Lehrer sich der Gelegenheit bei Besprechung des Gelesenen und Gehörten den Gesichtskreis und das reale Wissen der Schüler zu erweitern immer ausgiebiger und eingehender bedienen.

(Fortsetzung folgt.)

II. Recensionen und Anzeigen von Büchern.

A. Litteratur über die Realschulfrage.

1. J. Ostendorf, Die Conferenz zur Berathung über das höhere Schulwesen des preussischen Staates. Düsseldorf, Schaub'sche Buchhandlung (W. Naedelen), 1874. 39 Seiten 8°.

Vereinzelte Vorträge haben vor eigentlichen Abhandlungen verschiedene und ganz entschiedene Vorzüge, stehen ihnen aber andrerseits nicht bloss an wissenschaftlichem Werthe, sondern auch in mancher anderen Beziehung bedeutend nach. Zu ihren Vorzügen gehört in erster Linie die gedrängte Kürze, die für die Behandlung eines reichen Thema's bei solcher Gelegenheit erstes Gesetz ist, und gehört auch eine möglichst klare und schöne Sprache, durch welche selbst dem »Laien« lebendiges, und wär's auch nur ästhetisches, Interesse für den Vortrag eingeflösst wird. Aber schon hier streift das Licht hart an den Schatten. Der Sorge um ansprechenden und fesselnden Ausdruck fällt hier und da ein Theil, und manchmal ein ganz wesentlicher Theil, des Stoffs zum Opfer, und mancher andere wieder bleibt der gebotenen Kürze halber unberührt, zum mindestens gelangt nicht jeder zu seinem vollen Rechte. Dazu kommt das berechtigte Streben und die Pflicht gegen die Hörer den Vortrag möglichst interessant zu machen, und da es in der menschlichen Natur begründet ist, dass das Lebendige und vor Allem der Mensch uns näher liegt und grössere Theilnahme einflösst als alle noch so folgenschweren Grund- und Lehrsätze, so greift der Vortragende, wenn auch nicht gern, doch leicht so weit »hinein ins volle frische Leben,« dass er Personen zeichnet und sie statt ihrer Ansichten, zum mindesten die Ansichten nicht ohne die Personen, uns vor Augen führt. Gesellt sich dazu noch, dass der Vortragende bei dem zur Besprechung gewählten Gegenstande persönlich betheiligt war, so wird dies zur Vergrösserung der Lebendigkeit des Vortrages allerdings erheblich

beitragen, andrerseits aber erschwert es dem Redner die nöthige oder doch wünschenswerthe Freiheit des Blicks, giebt seinem Urtheile stets eine subjective Färbung und hindert ihn sich über die Parteien zu erheben. Auch ist nicht zu vergessen, dass Gedrucktes sich meist ganz anders ausnimmt als das mündlich Vorgetragene und nie mit gleicher Unbefangenheit und Anspruchlosigkeit beurtheilt wird.

Dies Alles ist nicht gesagt, um Hrn. Director Ostendorf's hier angezeigtes Schriftchen, den Abdruck eines von ihm am 30. December v. J. im Bürgerverein zu Braunschweig gehaltenen Vortrages, bei irgend Jemandem in Misscredit zu bringen, sondern nur um Jedem klar zu machen, was er von diesem wie von jedem anderen Vortrage gleicher Art, falls solcher von gleich Befähigten gehalten wird, nach beiden Seiten hin erwarten, und andrerseits auch, was er ohne Ungerechtigkeit von einem Vortrage überhaupt nicht verlangen darf. Im Gegentheil, wir finden die Ostendorf'sche Darstellung als piquante Illustration zu den Protokollen der Conferenz interessant und wichtig genug, um unsren Lesern hiermit eine kurze Analyse derselben anzubieten und sie dadurch so zahlreich wie möglich zum vollständigen Lesen derselben zu veranlassen.

Nachdem Hr. O. die Gründe angeführt hat, welche den Hrn. Minister zur Berufung einer so eigenthümlich zusammengesetzten Versammlung von Fachmännern und »Laien« auf dem Gebiete des höheren Schulwesens bewogen haben, nennt er (man sieht nicht recht, zu welchem Zweck, und weshalb nicht noch andre,) verschiedene Männer, die er auch gern dort gesehen hätte, und charakterisirt einen grossen Theil der geladenen und erschienenen, d. h. »diejenigen, welche in der Debatte besonders hervorgetreten sind.« (Warum nur diese? und was heisst »hervortreten?« Ein einziger raketenartig sprühender, Signale gebender Gedanke »tritt mehr hervor« als drittehalbstündige Schönrednerei, die sich behaglich, selbstgefällig und im Gefühle voller Sicherheit im Lehnstuhl unverdienter Privilegien schaukelt). Sodann berichtet er, dass nach den ersten Plänkeleien zwischen Hrn. Geheimrath Wiese und ihm »sofort alle jene Gegensätze hervorgetreten seien, die während der ganzen Conferenz immer wiederkehrten,« und die er selbst in folgender Fassung giebt: »Die Einen glaubten, es liege im Interesse einer gesunden Entwickelung des Schulwesens und damit auch unsres Volkes den einzelnen Schulen eine möglichst grosse Freiheit der Gestaltung zu gewähren; die Andern verlangten, dass der Staat die gesammte Organisation an sich ziehe und die Schulen in möglichst straffer Einheit zusammenfasse. Die Einen« (schade, dass die Einen hier gerade die Anderen sind!) »erklärten, unser gegenwärtiges höheres Schulwesen sei durchaus gesund und gut und bedürfe nur unbedeutender Modificationen; den Andern schien der Augenblick gekommen, wo man eine durchgreifende Umgestaltung

wenigstens insofern vorbereiten müsse, als man den einzelnen Schulen gestatte sich nach neuen Ansichten zu gestalten.« Ein ebenso schroffer Gegensatz, fährt er fort, sei hinsichtlich des zwischen dem Gymnasium und der Realschule erster Ordnung bestehenden oder zu schaffenden Verhältnisses sofort und dauernd sichtbar geworden, da Manche, *das Gymnasium für die einzig berechtigte Form der eigentlichen höheren Schule* gehalten hätten und überzeugt gewesen seien, dass die Realschule I. O. *als eine völlig misslungene Schöpfung* bereits *auf dem Aussterbe-Etat* stehe, während Andre die Realschule I. O. als *das Gymnasium der Zukunft* zu bezeichnen geneigt gewesen seien.« *)

Mit Recht verzichtet dann Hr. O. darauf ein Bild der gesammten Conferenz-Debatten zu entwerfen; er greift vielmehr eine einzelne, und zwar die wichtigste, heraus, um diese desto individueller und darum fesselnder darstellen zu können. Es ist die Verhandlung über die vier von dem Hrn. Minister zusammengefassten Puncte: der Lehrplan der Realschulen und der höheren Bürgerschulen, die Berechtigung der Realschulabiturienten zu Universitäts-Studien, die in der Organisation der jetzigen Gymnasien nothwendigen Veränderungen und Herrn O.'s These, dass der fremdsprachliche Unterricht mit dem Französischen beginnen müsse.

Wenngleich er hierbei der zuletzt erwähnten Gefahr nicht ganz entgangen ist, indem der fünfte Theil des ganzen Vortrags sich lediglich um diese ihm sehr ans Herz gewachsene These dreht und er sich selbst ausführlicher zu Worte kommen lässt als seine Gegner, so muss doch andrerseits bezeugt werden, dass seine Darstellung sehr übersichtlich ist, und dass oft nur ein sehr geringes Mass von Einbildungskraft vonnöthen ist, um sich persönlich in die Conferenz versetzt zu wähnen.

Mit ganz besonderer Lebendigkeit behandelt er die Frage über die Befähigung der Realschul-Abiturienten zu den Universitäts-Studien, so dass er stellenweise fast aus der Rolle fällt, indem er nicht nur die in der Debatte selbst zu Tage getretene Kritik der ausgesprochenen Ansichten zur Kenntniss seiner Hörer oder Leser bringt, sondern auch seine eigene Beurtheilung verschiedener Aeusserungen ausführlich und mit Nachdruck beifügt. Bedauern müssen wir jedoch, dass er hierbei auf noch nicht halbem Wege stehen geblieben ist und, ohne andere Fächer überhaupt zu erwähnen, nur vom Studium der neueren Sprachen (zu Gunsten der Gymnasiasten) und von dem Studium der Medicin und der Naturwissenschaften (zum Vortheil der Realschul-Abiturienten) spricht, während er sich in Gera bereits

*) Wir sind dazu nicht bloss geneigt, sondern haben dieses Credo schon vor der Auferstehung Deutschland's ganz ohne Rückhalt ausgesprochen, und zwar mit solchem Anklang in Berlin, dass eine einzige Realschule daselbst schon heute dreizehn Akademikern und Studenten je hundert Thaler jährlich als Stipendien verleihen kann. Red.

mit 160 ausschliesslich auf Gymnasien gebildeten Realschulmännern mit voller Consequenz für sämmtliche Facultäten ausgesprochen hatte, wie es die allgemein-wissenschaftliche Bildung der Realschul-Abiturienten erheischte und erheischt.

In ähnlicher Weise beschreibt und beleuchtet der Redner sodann die Verhandlungen über die wünschenswerthen Veränderungen in der Organisation der Gymnasien, die er von den »Anachronismen*) des Lateinsprechens, des lateinischen Aufsatzes und des Machens lateinischer Verse« befreit wissen will.

Zum Schluss glaubt er als Ergebnisse der Conferenz hinstellen zu können:

1. dass die Gymnasien fortan einen weniger einseitig philologischen Charakter haben,

2. dass die Gymnasien eine gewisse, die Realschulen aber eine grössere Freiheit in der Gestaltung erhalten, und

3. dass die Deutschen endlich die deutsche oder die wirklich höhere Bürgerschule bekommen würden.

Auf das verheissene Schulgesetz, meint er dagegen, würden die Berathungen der Conferenz einen wenn auch bedeutenden, so doch keineswegs bestimmenden Einfluss üben, und auch dieses selbst werde schwerlich sofort zu Stande kommen. Wohl aber dürfe man von der Klarheit und Consequenz des Herrn Ministers mit Zuversicht Verfügungen erwarten, die segensreich wirken und deren Wirkungen sich dann so leicht nicht wieder verwischen lassen würden.

Das gebe Gott zum Heile der Realschule, der deutschen Schule, der Schule der Zukunft!

Berlin. Dr. M. Strack.

2. Wanderungen eines deutschen Schulmeisters. Pädagogisches und Politisches aus den Jahren von 1847—1862. Von K. O. M. B. Berlin 1874. Verlag von Otto Gülker und Comp. $22\frac{1}{2}$ Gr.

An Wanderlust stehen zwar heut die deutschen Schulmeister keinem anderen Stande nach, werden darin sogar vielleicht nur vom Rentier übertroffen, weil dieser Beides hat, was zum Reisen erforderlich ist: Zeit und Geld. Aber diese zahlreichen Schulmeister-Wanderungen sind ausschliesslich Erholungs-, Vergnügungs-, wissenschaftliche oder Badereisen; pädagogische und politische Zwecke verfolgen sie selten, allzu selten. Es ist mir durchaus nicht erinnerlich, dass Schulmeister zum Beginn der Reisezeit je auch nur auf den Gedanken verfallen wären, man

*) Wir würden sagen »von der Zeitverschwendung und den Gelegenheiten (ja selbst Veranlassungen) zu Betrügereien«. Red.

könne auch wohl eine Schulreise machen. Verschliessen andere Völker ihre Schulen so grundsätzlich, dass durchaus nicht hineinzukommen? ist also jeder Versuch vergeblich? Oder haben wir es nicht nöthig von anderer Völker Schulen zu lernen, da Deutschland ja »das Land der Schulen und Casernen« ist? Aber das Heer hat trotz seiner bewährten Tüchtigkeit Sendboten (Militär-Bevollmächtigte) in allen Staaten, und in militärischen Fachzeitschriften findet man sehr oft Aufsätze über die Organisation fremder Heere, über die Heereseinrichtungen im Zusammenhange mit den bürgerlichen, mit der Beschaffenheit des Landes und seiner Bewohner, mit den Erwerbsverhältnissen u. s. w.; diese Kenntnisse regen theils zu Verbesserungen an, theils erweitern sie den wissenschaftlichen Gesichtskreis und bewahren vor Dünkel und Selbstgenügsamkeit. Der Gedanke, dass die deutschen Schulmeister in ähnlicher Weise durch hervorragende Fachmänner mit den Bildungsanstalten der wichtigsten Culturstaaten bekannt gemacht und vor träger Selbstgenügsamkeit bewahrt werden müssten, ist oft ausgesprochen worden. Ich finde ihn sogar in dem Unterrichtsgesetzentwurf, der in Preussen 1819 von Süvern ausgearbeitet ist; die §§. 69—73 handeln von der Fortbildung der Lehrer; der §. 75 lautet: »Besonders ausgezeichnete und zur Direction von Seminarien oder zur künftigen Theilnahme an der Leitung des Schulwesens geeignete Lehrer sollen auch nach den Bestimmungen oder Anträgen der obersten Unterrichts-Behörde durch öffentliche Unterstützung in den Stand gesetzt werden sich mittelst pädagogischer Reisen im In- und Auslande genauere und umfassende Kenntniss des Schulwesens, seiner inneren und äusseren Bedürfnisse und dessen, was zu ihrer Abhelfung geschieht und geschehen kann, zu verschaffen, um künftig von dem Erprobten eine verständige Anwendung zu machen.« Soll solche Reise aber gute Frucht bringen, so muss der Reisende nicht bloss ein tüchtiger Schulmann und mit der Landessprache ganz vertraut sein, sondern auch Land und Leute kennen, offnes Auge und Verständniss für das politische und sociale Leben, für die Handels- und Gewerbsverhältnisse haben; denn die Bildungsanstalten versteht man, wie jede andre Einrichtung eines Staates, nur wenn man sie in Wechselbeziehung mit dem Leben setzt und prüft. Am besten dürfte der Zweck erreicht werden, wenn den Gesandtschaften Unterrichts-Bevollmächtigte ebenso wie Militär-Bevollmächtigte beigegeben würden, die Jahre lang im Lande lebten, so mit allen Verhältnissen der Schule und des Lebens vertraut würden, die Schulen selbst, ihre Verwaltung und die Schul-Litteratur studirten. Ich bekenne, dass ich durch Schriften wie Wiese's »Deutsche Briefe über englische Erziehung«, Holzapfel's »Mittheilungen über Erziehung und Unterricht in Frankreich« 1853, durch die zahlreichen, zum Theil sehr gediegenen Aufsätze in Schmid's Encyclopädie vom deutschen Schulmeisterdünkel gründlich geheilt

bin.*) Was ich auf meinen Wanderungen in der Studirstube von dem Schulwesen der deutschen Cantone der Schweiz gesehen und erfahren habe, erfreute mich um so mehr, als es mit meinen eigenen Gedanken und Bestrebungen zusammentraf und mir den thatsächlichen Beweis für die Richtigkeit meines Grundgedankens lieferte, dass die Volksbildungsanstalten nur dann innerlich und äusserlich gedeihen können, wenn sie allenthalben vom Volke selbst gepflegt, gefördert und beaufsichtigt werden, dass es die erste Aufgabe der Gesetzgebung ist die (niedere wie höhere und höchste) Volksschule zur Volkssache zu machen, und dass »die Nation selbst aufgeklärter und gesitteter wird, wenn sie zur Begründung der Aufklärung und Sittlichkeit in der heranwachsenden Generation thätig mitwirkt« (W. v. Humboldt). Was ich über das Schulwesen der deutschen Schweiz in Schmid's Encyclopädie und Schmidt's Geschichte der Pädagogik Bd. 4 gelesen habe, finde ich auf das vollständigste in den oben bezeichneten »Wanderungen eines deutschen Schulmeisters« bestätigt; sie haben vor jenen objectiven Darstellungen den Reiz des Subjectiven, Persönlichen und Individuellen voraus. Nach einer kurzen Erzählung seiner Lehrlingsjahre 1847—1849 auf der Universität zu Berlin und an einer höheren Schule in Stettin schildert er eingehender seine Theilnahme an den politischen Bewegungen, für die er Lehrgeld bezahlte in Criminaluntersuchungen und Amtsenthebung. Eingedenk des Hebel'schen Wortes: »die Schweiz hat Milch, Käse, Butter und Freiheit« wendet sich der Heimatlose mit andren Unglücksgefährten nach der Schweiz. Die nächste Sorge ist die um Arbeit und Brot. Da der Verf. nicht zu jenen — ziemlich zahlreichen — politischen Flüchtlingen gehört, die, die Gastfreundschaft missbrauchend und nicht zufrieden mit ihrer persönlichen Sicherheit im gastlichen Lande, auch noch Unterhalt und allgemeines Missvergnügtsein mit dem Missvergnügten erwarten, so sucht und findet er rasch neue Thätigkeit in Bern, in Gross-Wabern bei Bern, in Murten, Genf und endlich in Frauenfeld, bald an Privat-, bald an öffentlichen Schulen wirkend, anfangend mit der altclassischen Philologie, dann das kaum erlernte Französisch und Englisch wieder lehrend; überall nimmt er regen Antheil an den kleinen und grossen politischen Kämpfen, studirt er die Verhältnisse und Geschichte der Schweiz. So wechselt sehr angenehm in dem Buche Pädagogisches mit Politischem und Geschichtlichem. Manchen Vergleich stellt er zwischen der Schweiz und Preussen an, wohin er nach dem Thronwechsel 1862 zurückgekehrt ist. »Als die hauptsächlichsten Differenzpuncte, die aber sämmtlich in eminenter Weise zu

*) Es ist mir namentlich immer spasshaft Humanisten auf die französischen Gymnasien schelten zu hören; in wenigen Ländern blüht der Humanismus in den Schulen wie in Frankreich. Das Nationale wird daneben aber eifriger gepflegt als in Deutschland. Duruy's Histoire de France ist als Schulbuch musterhaft.

Gunsten der schweizer Institutionen sprechen, dürften zu bezeichnen sein: 1) Die bessere Vorbereitung und die staatlich organisirte Weiterbildung der Volksschullehrer; 2) der denselben verfassungsmässig zustehende Antheil an der Schulgesetzgebung; 3) der organische Zusammenhang zwischen den niederen, mittleren und höheren Schulen und endlich 4) die ökonomische und sociale Stellung der Volksschullehrer.« Als einen fünften Unterschied und Vorzug hätte der Verf. hier hinzufügen sollen: die weise Beschränkung in Zahl und Umfang der gelehrten Schulen, als sechsten: die Opferfreudigkeit der Gemeinden. Der Schweizer soll von Natur zur Knauserei neigen, aber es ist Ehrenpflicht bei jeder festlichen Gelegenheit für die Schule zu opfern. Nicht zehn Jahre nachdem die Schule wirklich zur Gemeindesache gemacht war, besass der Canton Zürich (mit Ausschluss der Hauptstadt) über 5 Millionen Francs Schulvermögen (Schmid, Encyclopädie), eine Summe, die seitdem unzweifelhaft noch erheblich gewachsen ist. Bei uns ist ähnliche Opferfreudigkeit — gewesen; Franke's Gebäude in Halle und die Schulanstalten Hecker's in Berlin sind dess redende Zeugen. Das ganze Geheimniss ist: den Menschen begreifen und — glauben an das Gute im Menschen und an die Freiheit. »Der Mensch, frei, ist gutmüthig; gezwungen aber, wenn er geben muss, kalt und berechnend,« sagt Eylert einmal, wo er gegen die Fixirung der Einnahmen der Prediger spricht und gar schön hinweist auf das Band, das sich unmerklich zwischen Geber und Empfänger knüpft. »Fast möchte ich sagen, dass es allemal gemeinschädlich sei eine eigentliche Ehrensache in eine gesetzlich zu entscheidende zu verwandeln. Mancher würde nach den Empfindungen der Ehre und seines Gewissens oder nach den Verbindlichkeiten der natürlichen Gesetze Vieles gethan haben, was er gewiss nicht thut, nachdem einmal der Streit dem Richter übergeben ist,« sagt J. Möser (4, 236). »Wer nicht gut lohnt, wird nicht gut bedient,« das begreift sich auf der anderen Seite ebenso leicht. Diese einfachen Grundsätze regeln im Leben Alles viel besser und einfacher als der »Racker von Staat« mit seinen papierenen Gesetzen, bei denen der Gute allzu oft schlecht, der Schlechte gut fortkommt. — Da der Gedanke die höheren Schulen rein zu höheren zu machen und die Elementarkenntnisse der »allgemeinen Volksschule« zu überlassen, den Comenius, Gedike, Fichte, Diesterweg und neuerdings Ostendorf und v. Gruber vertreten, mehr und mehr Anklang findet und voraussichtlich in Braunschweig vielfach hervortreten wird, so mögen unsres »Schulmeisters« Worte darüber hier ganz wiedergegeben werden, zumal da in solchen Dingen eine Erfahrung mehr beweist als jahrelanges Reden und theoretische Erörterungen. »Die Primarschule*)

*) Dieser Bezeichnung giebt der Verf. vor der bei uns üblichen Volksschule oder Elementarschule mit Recht den Vorzug (S. 149);

wird vier Jahre lang, binnen welcher Zeit die Schüler in Stand gesetzt werden müssen deutsche und lateinische Druckschriften fliessend zu lesen, Dictirtes reinlich und leserlich in deutscher und lateinischer Schrift ohne grobe orthographische Fehler nachzuschreiben und die vier Grundrechnungen in gleichbenannten ganzen Zahlen mit Sicherheit auszuführen, von allen Kindern des Schulortes ohne Unterschied der socialen Stellung der Eltern gemeinsam besucht. Nach Ablauf dieser vier Jahre steht es den Eltern frei ihre Kinder entweder die Primarschule noch bis zum Ablauf des schulpflichtigen Alters, also weitere vier Jahre, besuchen oder auf Grund einer Prüfung, durch die das oben angegebene Mass von Kenntnissen und Fertigkeiten zu constatiren ist, auf eine Mittel- oder Secundarschule übergehen zu lassen. Dass durch die Forderung die ersten vier Jahre alle Kinder, arm und reich, vornehm und gering, dieselbe Schule besuchen zu lassen auf der einen Seite der Ueberhebung der Kinder der besser situirten Minderheit wirksam entgegengetreten, andrerseits aber auch die Kinder der minder gut situirten Majorität moralisch gehoben werden müssen, liegt für jeden Denkenden so auf der Hand, dass ich es für eine Beleidigung meiner Leser halten würde darüber nur noch ein Wort verlieren zu wollen. Wer es aber nicht glauben will, der benutze einmal seine Mussezeit zu einer Reise in die Schweiz und betrete eine züricher oder thurgauer Primarschule, dann wird er den Unterschied zwischen einer Primarschule für alle Stände und unseren — fast fühle ich mich versucht zu sagen — ragged schools, die nur von der sogenannten arbeitenden Classe benutzt werden, mit Händen greifen.« Die Schulfrage ist zugleich eine sociale Frage oder, mit classischer Gelehrsamkeit, die Pädagogik ist ein Theil der Politik. Ich kann aus meiner Erfahrung als Schüler und Lehrer die Mehrheit jener Wahrnehmungen bestätigen. Ich besuchte die Stadtschule, bis ich im 12. Jahre in die Quarta des Gymnasiums überging. Mir ist sehr deutlich in der Erinnerung der Hass geblieben, den wir gegen die Cadetten und die Schüler einer katholischen Schule hegten und bethätigten. Mit den adligen und katholischen Mitschülern, die mit uns auf derselben Schulbank sassen, lebten wir im besten Einvernehmen, in der Absonderung jener sahen wir Kastengeist. Unseren liberalen Doctrinären, die in ihren Reden von Volksfreundschaft überfliessen, möchte ich das Beispiel der Schweizer zur Nachahmung empfehlen; vielleicht regt auch den einen oder den andern zum Nachdenken an, was uns von dem Unterrichts-Minister Friedrich's des Grossen, v. Zedlitz, berichtet wird. Derselbe errichtete in Berlin vor dem Königsthor in der Nachbar-

---

zum Volke gehören Alle, wess Standes sie seien, und Elementarkenntnisse lehren am Ende auch die höheren Schulen nur. Es gilt einen allgemein verständlichen deutschen Namen zu finden. Die Fremdwörter lassen auch hier klare Anschauungen nicht aufkommen. (Wir bieten *Grundschule.* Red.)

schaft seines Hauses eine Schule, wohin die um ihn herum wohnenden Handwerker und Ackerbürger, und zwar die armen unentgeltlich, ihre Kinder schickten; diese Schule nahm er nicht nur unter seine eigene Aufsicht, sondern er schickte seinen eigenen Sohn dahin. (Trendelenburg, Friedrich der Grosse und sein Staatsminister von Zedlitz 1859 S. 25.). Der schlichte grauleinene Turnanzug hat seine (von Jahn wohl verstandene und beabsichtigte) sociale Bedeutung; auch an den Soldatenrock — des Königs Rock nennt ihn in den Marken der Volksmund — lässt sich manche hübsche socialpolitische Betrachtung knüpfen. Endlich sei mir noch die Frage gestattet, ob das preussische Heer durch die Mischung der Stände gehoben oder gesunken sei, und ob denn neben dem Volksheer die Volksschule so gar ein Unding sei? — An die Primarschule schliesst sich dann die Secundarschule, an diese endlich mit wenigen Classen und geistig gereiften, über ihr Lebensziel klaren Schülern die höhere Schule, Gymnasium und Realschule I. O. nach unsern Verhätnissen; das ist eine so klar und einfach abgestufte Anstalt, dass man sich nur wundern kann, warum wir sie nicht längst haben. Allein die Geschichte vom Ei des Columbus spielt in der Welt sich alle Tage in andrer Gestalt wieder ab. — Dass ein Mann von der wissenschaftlichen Vielseitigkeit und der reichen Lebenserfahrung des Verfassers in der Realschulfrage entschieden auf Seiten der Realschulen steht, ist selbstverständlich (S. 154).

Allen, die ihre Ansichten über die Fragen der inneren Schulgestaltung und der äusseren Schulverwaltung bereichern und klären wollen, sei die obige Schrift auf das wärmste empfohlen.

Berlin. Dr. H. Beck.

3. Eine Schulreise in Deutschland. Ein Beitrag zur Kenntniss der Schulzustände der Gegenwart. Mit einem Anhange: der Schulofen, die Schulbank, die Lesemaschine. Für Lehrer, Schulfreunde, Schul- und Gemeindebehörden. Von Jos. Bühlmann, Lehrer in Luzern. Mit 4 Tafeln Abbildungen. Zürich, Verlags-Magazin 1873. 1 Thlr.

Diese Schrift bildet zu der vorigen ein überaus lehrreiches Seitenstück: dort der Deutsche über schweizer, hier der Schweizer über deutsche Schulzustände. Der Verf. bezeichnet sich zwar nicht als Schulmeister, aber dass er es ist, beweist er in der Sicherheit des Urtheils über das, was er gesehen hat. Mag auch hier und da eine einzelne Erscheinung oder Einrichtung nicht ganz richtig aufgefasst sein, mag man auch wünschen, der Besucher hätte kleine Menschlichkeiten, wie Unreinlichkeit der Schülerhefte in einer Classe, unerwähnt gelassen, so thut das dem Genusse im Grossen und Ganzen keinen Abbruch, und bleibt des Belehrenden und Interessanten die Hülle und Fülle.

Nach einer Uebersicht über das Schulwesen in Norddeutschland, die freilich, so weit sie Preussen betrifft, in einzelnen Dingen nicht immer das Richtige giebt, berichtet der Verf. über die höhere Bürgerschule in Frankfurt a. M., das von dem trefflichen Kehr in Gotha geleitete Lehrerseminar, über das Seminar für Kindergärtnerinnen und Lehrerinnen, über die I. Bürgerschule in der Stadt Gotha, über das Land- und Volksschulwesen des Herzogthums Gotha, dann über die Schulen in Weimar, besonders über die Gartenarbeitschule, über das Schulwesen der Stadt Leipzig, über die Schulen in München und endlich über die Privatschulen zu Schnepfenthal, zu Jena, Leipzig und das Mädchenerziehungsinstitut zum Bäumlistorkel in Rorschach (jetzt in Romanshorn).

Obgleich ich mich — bescheiden oder unbescheiden — zu den Lehrern zähle, die für das gesammte Bildungswesen Sinn und Auge haben und nicht müde werden sich möglichst über alle Erscheinungen desselben zu unterrichten, und ob ich gleich viel weiss, so weiss ich doch noch lange nicht Alles über das Schulwesen, selbst in unserm lieben Vaterlande. Wie wir Grossstädter oft erst durch die Fremden auf unsre Sehenswürdigkeiten aufmerksam gemacht werden, so habe ich hier durch den schweizer Lehrer Dinge in meinem lieben Vaterlande kennen gelernt, als wirklich bestehend und bewährt, die ich mit unsrer grossen pädagogischen Vergangenheit untergegangen wähnte oder erst in unabsehbarer Zukunft für möglich hielt. Als vergangen betrachtete ich den Schulgarten, als zukünftig ein Gymnasium wie das moderne Gesammt-Gymnasium zu Leipzig. Der Schulgarten in Berlin, der der Königl. Realschule gehörte, der zugleich wissenschaftlichen Zwecken, nützlicher und angenehmer Beschäftigung — der Schüler — in der schulfreien Zeit dienen sollte, ein Gedanke, der Zeit des grossen Friedrich würdig, von ihm verstanden und zur That gemacht — der Berliner Schulgarten ist in Folge ungeschickter Verwaltung eingegangen. Seine Leidensgeschichte erzählt Professor Voigt im Programm der Königl. Realschule 1869. Von Herrn Bühlmann erfahren wir, dass es deren zwei in Deutschland giebt, einen in Weimar, dessen Einrichtung und Verwaltung er schildert (S. 94—97), einen zweiten in Darmstadt. Wenn der grosse Verein für Verbreitung von Volksbildung einen dritten Garten schüfe, so thäte er etwas Gutes; mit seinen langweiligen Redezusammenkünften, wo Hirth'sche Ideen (s. Central-Organ 1874 S. 323) abgeschossen werden, nützt er höchstens den Zeitungsschreibern in der Sauergurkenzeit, indem er ihnen die gähnenden Spalten füllen und die gähnenden Leser einschläfern hilft. Die Anlegung solcher Gärten zur nützlichen und gewinnbringenden Beschäftigung armer Kinder, zur Belehrung, Erholung und erfrischenden und stärkenden Handarbeit (Herr Hirth nennt sie entnervend!) der Kinder wohlhabender Familien ist überall, in grossen und kleinen Städten, ausführbar. Die

bureaukratischen Magistrate dürfen aber damit nichts weiter zu thun haben, als dass sie höchstens unentgeltlich ein Stück Gemeindeland vor den Thoren hergeben. Die Einrichtung und Verwaltung bleibe der freien Vereinsthätigkeit überlassen wie in Weimar. Der Zukunfts-Schulgarten für Kindergärten, die das preussische Unterrichts-Ministerium in Wien zur Ausstellung hatte einrichten lassen, ist nur in ganz kleinen Verhältnissen ausführbar;*) und ob so kleine Kinder schon am regelmässigen Bearbeiten eines bestimmten Beetes dauernd und wirklich Lust haben, bezweifle ich sehr stark.

Für eine Zukunftsschöpfung hielt ich eine Anstalt, die von folgendem Grundgedanken ausgeht: »Die neue Zeit fordert von allen Gelehrten nicht nur Gelehrsamkeit, sondern vor Allem Bildung, und diese Bildung ist die Bildung der Neuzeit. Die Bildungsstoffe der Neuzeit müssen demgemäss im Vordergrunde stehen, und das sind die neueren Sprachen und unter diesen voran die eigene Muttersprache; diese müssen denn auch zuerst und am längsten getrieben werden. Diesem obersten Grundsatz huldigt unsere Anstalt; sie wurzelt ganz und gar in der Neuzeit und geht von dieser aus. Als eine lebendige und lebensvolle ergreift sie vor Allem das Leben und liebt das Lebendige; aber aus der lebendigen Gegenwart geht sie sodann zurück zu der todten Vergangenheit.« Worte des gegenwärtigen Leiters, Dr. Zille. (S. 147). Ueber die Organisation der Anstalt theilt der Verf. Folgendes mit: »Die ganze Anstalt zerfällt in zwei Hauptabtheilungen, ein Progymnasium und ein Gymnasium. Das Progymnasium unterrichtet vorerst zwei Jahre lang in den Anfangsgründen. Vom achten bis zehnten Lebensjahre der Schüler dominirt unter den Lehrgegenständen die deutsche, die nächsten zwei Jahre die englische und hierauf wieder zwei Jahre die französische Sprache. Nach dem vierzehnten Altersjahre kommen die Schüler ins Obergymnasium und entscheiden sich entweder für die Litterar- oder die Realabtheilung desselben. Im Litterargymnasium steht das Lateinische die ersten zwei Jahre im Mittelpuncte des Unterrichts, in den weiteren zwei Jahren ist das Griechische der Concentrationsgegenstand. In der Realabtheilung hat zuerst die Mathematik den Vorrang; nachher geht dieser an die Naturwissenschaften über. Bei dieser Organisation wird es möglich jedem der bedeutendsten Lehrgegenstände zu seiner Zeit die gebührende Stellung zu gewähren und ihn allemal dann in den Mittelpunct alles Unterrichts zu stellen, wenn er es seiner Schwäche zufolge am nöthigsten hat, d. h. in den zwei ersten Jahren, da er sich in den Lehrplan aufgenommen befindet.

---

*) Danach soll jedes Kind ein Beet erhalten $^3/_4$ Meter breit, $1^1/_2$ Meter lang. Ein solcher Garten für nur 50 Kinder erfordert allein für die Beete und Wege (den Spielplatz u. s. w. ungerechnet) einen so ungeheuren Kostenaufwand, dass er in Grossstädten völlig unmöglich ist.

Während dieser Zeit wird das betreffende Unterrichtsfach massenweise gelehrt, ohne die getreuliche Fortführung derjenigen Fächer, welche früher dominirten, zu vernachlässigen.« Erlaubten es mir meine Mittel, so überwände ich vielleicht die Liebe und den Wunsch meine Kinder selbst zu erziehen und schickte sie auf das moderne Gesammt-Gymnasium nach Leipzig. Das Dasein einer auf so gesunden und vernünftigen Grundsätzen beruhenden Anstalt, wie sie ähnlich Comenius vor 200, Herder und Gedike vor 100 Jahren träumten, habe ich in unserer an pädagogischen Neuschöpfungen so armen Zeit nicht geahnt. Für die in Braunschweig stattfindenden Erörterungen über die zweckmässigste Organisation des höheren Schulwesens werden diese Gedanken und Erfahrungen von grösster Wichtigkeit sein, wenn Lehrer dieser und anderer Leipziger Anstalten uns nähere Mittheilungen machen.

Pädagogisch wie politisch gleich falsch ist die in Norddeutschland übliche Organisation des Geschichtsunterrichts; aus den Gymnasien ist sie leider in die Realschulen übergegangen. Leider ist auch darin noch keine Umkehr zum Besseren bemerkbar. Die Zwangsjacke des Reglements sitzt so eng nicht, dass man ihr die Schuld zuschieben müsste. Herr Bühlmann sagt über diese falsche Organisation S. 29: »Dass der Geschichtsunterricht anfänglich die biographische Form hat, finde ich ganz in der Ordnung, aber dass er mit Sagen, und noch dazu fremden, anfängt, hat meine Zustimmung gar nicht. Sagen und Märchen verweist man wohl am besten in den Lese- und Litteraturunterricht; in der Geschichte dagegen halte man sich an Culturzustände und thatsächliche Begebenheiten. Auch gehört in die einfache Volksschule und in die unteren und mittleren Classen der höheren Bürgerschule zuerst und vor Allem Geschichte des engeren und weiteren Vaterlandes, nicht Weltgeschichte. Es lassen sich an der heimatlichen Geschichte sowohl die formalen als die materialen Unterrichtszwecke verfolgen, und in biographische Form lässt sich dieselbe auch bringen. Man durchlaufe zu diesem Zwecke das Gebiet der vaterländischen Geschichte in zwei sich unmittelbar folgenden Cursen. Im ersten Curse sind solche Zustände und Begebenheiten der heimatlichen Geschichte, welche dem Verständniss der zehn- bis dreizehnjährigen Kinder zugänglich gemacht werden können, auszuwählen, an hervorragende Männer anzulehnen und so zu individualisiren und wohl auch zu personificiren. So entstehen einzelne, unter sich nicht zusammenhangende biographische Geschichtsbilder. Im zweiten Curse verfahre man mehr cursorisch, knüpfe an die bereits erworbenen Geschichtskenntnisse an, ergänze und vervollständige dieselben und bringe sie in ursächlichen Zusammenhang. Ist das geschehen, so ist für die Grosszahl der Schüler die Zeit zum Austritt aus der Schule gekommen, und man hat den Trost, dass sie wenigstens die Grundlagen zum Verständniss jener Volksrechte mit

sich nehmen, welche sie im Leben auszuüben berufen sind. Beginnt man dagegen in der Schule mit der sagenhaften Weltgeschichte, so wissen sie später wohl von Hercules zu erzählen, aber nicht, wie die Staats- und Gemeindezustände ihres Landes geworden sind, und was die Männer zu bedeuten haben, welche sie wählen helfen. Und woher dann die Vaterlandsliebe kommen soll, wüsste ich nicht zu sagen. Die Weltgeschichte ist vorzugsweise für diejenigen, welche noch über das Obligatorium hinaus die Schule besuchen. Sie gehe der heimatlichen nicht voran, sondern folge ihr; sie vertiefe das Geschichtsverständniss und bahne die verständige Auffassung und Beurtheilung weltgeschichtlicher Begebenheiten an.« — Der schweizer Lehrer ist daran gewöhnt die Schule als im Dienste des Lebens stehend zu betrachten; er hält die Schulbildung, die nicht zugleich auch Lebens- und Bürgerbildung ist, für ungesund und schädlich. So weit werden wir in Deutschland trotz aller Declamationen vom neuen deutschen Reiche wohl noch in Jahrzehnten nicht kommen. —

Wiederholt rügt der Verf. die in Deutschland gewöhnliche Standessonderung in den Schulen. Treffend bemerkt er S. 99: »Die Scheidung der Stände wird vorzüglich nur deshalb festgehalten, weil sie gestattet, dass man theilweise ein sehr hohes Schulgeld beziehen und damit die allgemeine Steuerumlage verringern kann. Das entschuldigt die Einrichtung, aber rechtfertigt sie nicht und hebt ihre verderbliche Wirkung nicht auf. Man verpflanzt damit die Standesvorurtheile schon ins zarte Kindesalter und verewigt sie; man bringt dem vornehmen Kinde die Meinung bei, es sei mehr und besser als sein plebejischer Altersgenosse, und macht es so hochmüthig und selbstgefällig. Ist das pädagogisch? Ist es auch nur vernünftig? — Darum fort mit dem Schulgeld, das die Trennung der Kinder in reiche und arme begünstigt und mitverschuldet! Es ist dessen Abschaffung eine Wohlthat nicht für die Armen allein, sondern ebenso sehr auch für die Vornehmen, deren Kinder oft an frühzeitigem Dünkel geistig und körperlich zu Grunde gehen.«

Die volle Gleichberechtigung der vollständig ausgebildeten Realschule neben dem Gymnasium betrachtet der Verf. mit uns nur als eine Frage der Zeit und — fügen wir hinzu — der Personen, da bei uns das Schulwesen noch ganz in absolutistischen Formen steckt und starrt. Die Ueberzeugung, dass wir gleich den Schweizern mit der Schulreform erst dann vorwärts kommen, wenn wir die abgelebte absolutistisch-reglementirende Verwaltungsform überwunden haben, wird hoffentlich durch den Verlauf der Realschulfrage mehr und mehr unter uns heranreifen. — Frisch und erfrischend wie schweizer Bergluft sind die Grundsätze und das Leben in der Mädchen-Erziehungsanstalt zu Rorschach, mit deren Darlegung die Reisebeschreibung schliesst; frisch und erfrischend sage ich dem, der etwa jüngst die Proto-

kolle über die Mädchenschul-Conferenz genossen hat, unter den schwachen die schwächsten.

Ich schliesse mit der Versicherung, dass kein denkender Schulmann die besprochene Schrift ohne mannichfache Belehrung und Anregung aus den Händen legen wird.

Berlin. Dr. H. Beck.

4. Lehrmittel-Katalog. Priebatsch's Buchhandlung. 1874. Breslau, Ring 10 und 11. 6 Gr.

»Anschauen macht Gedanken.« Auf diesem alten Spruche beruhen unsere Realschulen. Zum Anschauen gehören Dinge; die Auswahl und Beschaffung derselben oder wenigstens bildlicher Darstellungen und Modelle sollte eine der ersten und ernstesten Aufgaben jeder wahren Realschule sein; ohne Anschauungsmittel sinkt die Realschule zur Verbalschule hinab. Darum ist der oben bezeichnete Katalog, von dem bereits die 4. Auflage vorliegt, namentlich für die Realschulen höchst werthvoll. Die Abtheilungen sind folgende: 1) Erster Anschauungs- und Sprachunterricht; 2) Naturkunde; 3) Technologisches; 4) A. Erd- und Himmelskunde; B. Länder- und Völkerkunde; 5) Geschichte; 6) Lesen; 7) Schreiben; 8) Rechnen; 9) Zeichnen; 10) Turnen, Gesang, Musik; 11) Lehrmittel für Kindergärten; Arbeitsschulen; Weibliche Handarbeiten. — Allen Büchern, Modellen, Karten u. s. w. ist der Preis beigesetzt; sämmtliche Gegenstände werden von der Priebatz'schen Buchhandlung vorräthig gehalten und können von ihr bezogen werden.

Berlin. Dr. H. Beck.

B. Anderweitige Schriften.

Zu den Schulandachten.

Zwei Schriften desselben Verfassers —

1. Evangelisches Schul-Gesangbuch. Zum Gebrauche an höheren und Mittelschulen zusammengestellt. Cassel 1874. Verlag von Theod. Kay,
2. Evangelische Schulandachten, zum Gebrauche an Gymnasien, Realschulen, Progymnasien, höheren Bürger-, höheren Töchter-, Mittel- und Bürgerschulen, entworfen von Dr. J. W. O. Richter. (Mit einem Anhange). Cassel 1874, ebendaselbst,

— die, wie angedeutet wird, wesentlich zusammengehören, suchen einem Bedürfniss abzuhelfen, welches an manchen Orten fühlbar genug sein mag.

Wo die Kirchengemeinde ein gutes, unverändertes resp. unverwässertes Gesangbuch hat, das die Kernlieder unserer Kirche enthält und bis auf Gellert fortgeführt ist, da wird sich, bei genauerer Bekanntschaft mit demselben seitens des Lehrers nicht

nur für den Religionsunterricht, sondern auch für die Schulandachten und Festlichkeiten aller Bedarf an Liedern resp. einzelnen Versen vollkommen decken lassen; denn die Vorkommnisse im Schulleben, zu denen besondere Lieder nöthig wären, die die grosse Gemeinde nicht hat und braucht, dürften so vereinzelter Art sein, dass um ihretwillen ein besonderes Gesangbuch nicht nöthig ist. Wo aber das Gemeinde-Gesangbuch jener obengenannten veränderten und verwässerten Sorte von Gesangbüchern angehört, mit denen man im vorigen und am Anfange dieses Jahrhunderts die Gemeinde in ihrem geistig-religiösen Leben aufs schwerste geschädigt hat, und von denen vielfach die herrschende, das Positive negirende Richtung unserer Tage, wie von einem theuren Erbtheil früherer Zeiten, nicht lassen will, da ist es für die Schule eine wahre Wohlthat, wenn ein eigenes ordentliches Gesangbuch ihr geboten wird. So entstand das Gesangbuch von Anders und Stoltzenburg in Schlesien, so das Gesangbuch von Klix. — Ein solches bietet nun auch der Verf. dem Schulleben dar, und wir erkennen zuerst gern an, dass unsere Haupt- und Kernlieder des ev. Kirchenliederschatzes der Hauptsache nach im Anschluss an den Gang des Kirchenjahres sich unverändert darin vorfinden, wenn auch hie und da mit Auslassung einzelner Verse oder von selbst gebotener, aber passender und schonender Veränderung einzelner Ausdrücke. Für ein Schulgesangbuch ist das ohne Zweifel statthaft, sogar bisweilen nothwendig; die anderen Lieder, darunter solche von Bürde, Novalis, Münter etc. in denen das ethische Moment besonders verwaltet, sind der Art, dass wir gegen dieselben in einem solchen Gesangbuche Nichts einzuwenden haben. —

Dieses Gesangbuch dient nun bei den »Evangelischen Schul-Andachten« des Verf., welche für jede Schulwoche und jeden Schultag (vom 1. Advent beginnend) eine biblische Lection, aus dem alten oder neuen Testamente genommen, mit daran geschlossenem Gebete und dafür bestimmtem Liede enthalten. Der Verf. schliesst sich an den Gang des Kirchenjahres an, soweit namentlich die festlichen Zeiten solchen vorzeichnen; in der festlosen Zeit berührt und behandelt er die verschiedensten Seiten des sittlichen Lebens. Die Gebete sind kurz, schliessen sich der vorangehenden Lection ihrem Inhalte nach meist gut an und eignen sich daher wohl zum Gebrauche. Warum der Verf. aber bei den Bibelstellen namentlich des alten Testaments, eine andere Uebersetzung, als die Luther'sche gewählt, ist nicht ersichtlich. Wir sind der Meinung, dass die Anwendung einer berichtigenden, erklärenden Uebersetzung wohl bei der Lectüre der h. Schrift im Unterrichte statthaft ist, nicht aber da, wo die Lesung des Gotteswortes den Herren Selbst gewissermassen redend einführt und also nur ein Ausdruck, für uns Evangelische die Luther'sche Uebersetzung, anwendbar ist. Es muss die Schüler verwirren, wenn sie z. B. einen Psalm, den sie nach Luther gelernt

haben, nun als denselben Psalm mit anderer Wortfügung und anderen Ausdrücken vorlesen hören.

Wo nun die meist üblichen Schulandachten auch von solchen Lehrern gehalten werden, die es »der Ordnung wegen mitmachen«, da sind diese Andachten sehr empfehlenswerth zum Gebrauche, da sie eine Norm und feste Grundlage geben, auch vor Missgriffen bei der Wahl der Lectionen und Lieder bewahren können; wo aber ein Lehrer die Andachten hält, der Etwas vom Zusammenhange des göttlichen Wortes mit seinem eignen innern Gebetsleben verspürt hat, da wird eine stricte Benutzung kaum statthaben können; allein zur Orientirung und Vorbereitung dürften sie auch da empfehlenswerth sein.

Unserer Ansicht nach ist die liturgische Form der Andachten dem Geiste und der Idee derselben am entsprechendsten, nur freilich, dass solche liturgische Form auch aus dem rechten Verständniss dafür hervorgehen muss.

Berlin. P. Kawerau.

Musikalisches.

3. 70 Schul-Lieder. Mit den Lehrern des Gläsener Conferenz-Bezirkes ausgewählt und herausgegeben von Robert Arndt, Lehrer. Ausgabe für Schüler. Leobschütz, Verlag von Adolph Rölle 1873.

Eine Textliedersammlung, die zu bestimmtem Zwecke und für einen bestimmten Kreis hergestellt ist. Etliche Canons und sodann Lieder, dem Kinderkreise ihrem Inhalte nach entsprechend, als: Morgen-, Abend-, Soldaten-, Turn-, Wander- und Vaterlandslieder, sind darin, ohne weitere Angabe und Bezeichnung der Melodieen, also wohl zum Auswendigsingen bestimmt, enthalten. Neues bieten sie wenig; für No. 6 »Der kleine Recrut« hätten wir lieber das einfache Volkslied ohne die der Küken'schen Composition entlehnten Zusätze gesehen; jenes wirkt durch seine Melodie viel drastischer als diese.

4. Sammlung von Liedern und Gesangübungen für den Unterricht in höheren Schulanstalten, bearbeitet von Carl Stein, Kgl. Musikdirector am Gymnasium zu Wittenberg. 1. Heft: enthaltend ein- und zweistimmige Gesangübungen und Lieder. 4. Auflage. 2. Heft: enthaltend 2-, 3- und 4-stimmige Gesangübungen und Lieder. 2. Auflage. Potsdam 1873. Verlag von August Stein.

Diese zwei Hefte, ein- und mehrstimmige Gesangübungen und Lieder enthaltend, bieten ein reiches Material für den Unterricht dar zur Gewinnung der nothwendigen musikalischen Vorkenntnisse und zur Uebung der verschiedenen Dur- und Molltonarten. Den zahlreichen, aus der Praxis erwachsenen Gesangübungen sind die italienischen Notenbezeichnungen untergelegt, wodurch die verschiedenen Vocale zur Uebung gebracht werden. Die Liedersammlung ist reich und wohlgeordnet. Wir be-

gegnen in den Liedern vielen guten alten Bekannten, aber auch so manchem Stücke, welches wir sonst noch nicht gefunden; Einzelnes ist von dem Herausgeber selbst componirt. — Der Verfasser hat auch solche Compositionen für seine Zwecke benutzt und dieselben demgemäss eingerichtet, welche ursprünglich für andere Stimmen etc. berechnet sind. Bei liedartiger Anlage derselben lässt sich Nichts dagegen einwenden; dass aber die herrliche Arie aus dem Elias »Sei stille dem Herren etc.« (I. No. 103) hat zweistimmig verarbeitet werden müssen, will uns nicht gefallen: ist auch für die Kinder das Beste gerade gut, so muss doch auch nicht Alles ihnen darum in die Hände gegeben werden. Es ist Aufgabe einer gesunden Pädagogik die Scheidelinien fest zu ziehen, über welche hinaus das Kind nicht geführt werden darf, ohne dass dadurch sittliche Nachtheile herbeigeführt werden können. Der geehrte Verf. wird darin gewiss mit uns stimmen, und für uns gehört auf musikalischem Gebiete zu solchen Gesangstücken, die in ihrer Integrität zu erhalten sind und jenseits dieser Grenzlinie liegen, obige Arie. —

5. Theoretisch-praktische Gesang-Schule für Volks-Schulen, Töchter-Schulen und Mittel-Schulen nach den besten Quellen bearbeitet von E. Kuhn, Lehrer und Organist in Mannheim. Mannheim und Strassburg. Verlag von J. Bensheimer. 1871.

Als Ziel des Unterrichtes stellt der Verf. hin:

1. Die Hervorbringung eines vollen, kräftigen, wahren Singtones,
2. richtige, reine Aussprache der Textworte,
3. möglichst geläufige Lese- und Treff-Fähigkeit,

und darauf hin bietet er in seiner Gesangschule den verschiedenen Stufen (3) die nöthigen Vorkenntnisse und die Uebungsstücke, welche nach seiner Ansicht und nach dem Urtheile bewährter Sachkenner zur Erreichung solches Zieles wohl geeignet sein dürften. Die Gesangübungen ohne Text sollen auf ein helles, reines A oder auf die Notennamen gesungen werden; gewiss wird sich auch empfehlen die übrigen Vocale dazu zu benutzen. So führt der Verf. die Uebungen durch bis zum dreistimmigen Gesange, über den hinaus (etwa zu 4 Stimmen) nur in den seltensten Fällen und unter besonders günstigen Verhältnissen gegangen werden kann. —

Einem geschickten Lehrer wird nach unserer Ansicht diese Gesangschule brauchbares Unterrichtsmaterial darbieten.

6. Fest-Cantate zum Geburtstage Sr. Majestät des Kaisers für gemischten (oder Männer-) Chor mit Pianofortebegleitung componirt von L. Altmann, Lehrer. Op. 7. Dichtung von Dr. Schultz. Verlag von A. Pietsch in Neustadt O. S. Preis 10 Sgr., die Stimmen à Satz 5 Sgr.

Von dieser Cantate liegt uns das Arrangement für gemischten Chor mit Pianofortebegleitung vor; die Composition bemüht

sich um einen volksthümlichen Anstrich, den die Melodie auch im Ganzen hat; allein die Harmonie ist nicht einfach und kernig genug; sie ist überhaupt auf modernen Klangeffect (siehe am Schluss das Unisono der Stimmen und die Bewegung des Basses der Begleitung) gerichtet und wird darum auch, gut und vollstimmig vorgetragen, ihre Wirkung nicht verfehlen.

Der Text von Dr. Schultz preist den Kaiser als Krieges-, als Siegesfürsten und als Landesvater, und der Componist hat gesucht diesen Betrachtungen in seinen Tönen gerecht zu werden.

Berlin. P. Kawerau.

Turnerisches.

7. Anleitung zur Ertheilung des Turnunterrichtes. Zunächst für die Elementarvolksschulen des Königreichs Sachsen auf Veranlassung des K. S. Ministerii des Cultus und öffentlichen Unterrichtes bearbeitet von Dr. phil. Moritz Kloss, Director der K. Turnlehrer-Bildungsanstalt in Dresden. Zweite vermehrte und verbesserte Auflage. Mit 49 Figuren, einem Grundriss von Turnräumen und 6 Liedern. Dresden. G. Schönfeld's Verlagsbuchhandlung (C. A. Werner). 1873. 24 Sgr.

Wenn von einem Manne wie Dr. M. Kloss, der länger als ein Vierteljahrhundert der Turnsache all seine Kräfte gewidmet, der durch eigene Arbeit in Theorie und Praxis und durch Schauen auf diesem Gebiete die reichste Erfahrung gesammelt hat, das Resultat derselben in einem Werke niedergelegt wird, dessen Aufgabe es ist den Weg zu zeigen, wie sein Fachgegenstand zu behandeln und unterrichtlich zu gestalten ist, und solche Arbeit eine zweite, verbesserte Ausgabe erlebt: dann darf man gewiss sein etwas Tüchtiges zu erhalten; und so ist's mit vorliegendem Leitfaden. Kloss war bei der ersten Abfassung seines Leitfadens in einer viel günstigeren Lage als die Verf. des preussischen Leitfadens. In Sachsen war Spiess's System angenommen, auf ihm allein konnte Kloss aufbauen; in Preussen galt es mehrere Systeme zu vereinen, und dadurch erhielt die ganze Arbeit ein Gepräge, das auch bei der zweiten Auflage trotz mancher Verbesserung ihr eigenthümlich geblieben ist. —

Kloss bietet einen reichen Inhalt dar. Vom Begrifflichen und Geschichtlichen ausgehend, führt er den Leser auf die Wirkungen der Turnübungen, auf die Stellung des Turnens zur Schule überhaupt, auf die Methodik beim Unterricht, stellt dann das gesammte Unterrichtsmaterial in Frei-, Ordnungs- und Geräthübungen auf, giebt die Vertheilung desselben auf 42 jährliche Schulwochen und schliesst mit einer Bücherkunde für den Lehrer.

Es giebt ja einzelne Puncte der Kloss'schen Auffassung, die zwischen uns disputabel sein würden und auch wohl gewesen sind; im Grossen und Ganzen aber stehen wir nicht an, den Leitfaden den Lehrern des Turnens an niederen und höheren

Schulen bestens zu empfehlen: es ist viel Treffliches daraus zu lernen; denn der ganze Geist, mit dem das Turnen behandelt werden soll, ist ein gesunder und muss dasselbe zu einem wahren Erziehungsmittel gestalten.

Berlin. P. Kawerau.

8. Lateinisches Lesebuch. Erste Abtheilung für die Quarta der Gymnasien und die mittleren Classen der Realschulen bearbeitet von Dr. Hoche. Leipzig, Verlag von Teubner. 1871. 192 S. 8°.

9. Wörterbuch zu der ersten Abtheilung des lat. Lesebuchs von Dr. Hoche. Leipzig, Teubner. 1871. 115 S. 8°.

Die aus der ersten Decade des Livius, aus Justin und Cicero entlehnten prosaischen Stücke bieten eine grosse Mannichfaltigkeit von interessantem Lesestoff, ausreichend für mehrere Classen. Der Zweck, dem das Lesebuch dienen soll, erlaubte auch aus dem weniger classischen Justin eine reiche Auswahl von Stücken aufzunehmen, da er sich andererseits durch die Fülle des anziehenden historischen Stoffes empfiehlt. Aus demselben Grunde schien es auch erlaubt von dem überlieferten Texte zuweilen abzuweichen, um die Diction entweder dem Schüler verständlicher zu machen oder dem Classischen näher zu bringen. Den Schluss der Sammlung macht eine grosse Anzahl von Fabeln des Phaedrus, der leider von den Schulen immer mehr verdrängt wird. Eine Erweiterung durch poetische Stücke in daktylischem Masse behält sich der Herausgeber für eine spätere Auflage vor. Anmerkungen sind dem Text nicht beigegeben, doch werden diese durch das beigegebene Speciallexicon, das auch die nöthigen sachlichen Erklärungen enthält, zum Theil ersetzt.

Berlin. Dr. R. Dressel.

10. Das Wichtigste von den Modis und der Construction der Verba im Lateinischen von Dr. Siedler. Leipzig, Verlag von Günther. 1873. 59 S. 8°. 6 Sgr.

Der Verf. hat den schwierigeren Theil der lateinischen Syntax für das Bedürfniss der Tertia und Secunda kurz zusammengestellt und durch Beispiele erläutert; die übersichtliche Anordnung macht das Buch namentlich zum Repetiren und Nachschlagen recht brauchbar. Mit dem auf p. 34 beginnenden alphabetischen Verzeichniss der verschiedenen Verba und Phrasen, welchen die erforderliche Construction jedesmal beigefügt ist, hat der Verf. dem Schüler ein fast zu bequemes, zum Fleiss und zum Nachdenken nicht gerade anregendes Hülfsmittel für die Anfertigung schriftlicher Arbeiten an die Hand gegeben.

Berlin. Dr. R. Dressel.

14. Kleineres Handbuch der Geographie von Dr. Hermann Adalbert Daniel, weil. Professor und Adjunctus am Königlichen Pädagogium zu Halle. — Auszug aus des Ver-

fassers vierbändigem Werke. 2te Auflage. Leipzig. Fues Verlag (R. Reisland). 1874. gr. 8°. X und 1059 S.

Wer kennt ihn nicht, den würdigen, in 4 stattlichen Bänden sich siegreich gegen alle seine Concurrenten behauptenden Matador unter unseren geographischen Handbüchern — den »grossen Daniel«? Diesem Riesen ist nun ein schon in zweiter Auflage erschienenes Knäblein entsprosst, das sich zwar bescheiden einen »Auszug« und ein »Kleineres Handbuch« nennt, aber doch 1059 Seiten des grössten Octavformates zählt. Die allgemein anerkannten Vorzüge des grösseren Daniel'schen Werkes, — erschöpfende Gründlichkeit, klare übersichtliche Ordnung des Stoffes, eine frische, oft sogar interessante Schreibweise — zeichnen auch diesen »Auszug« aus. Von wem diese zweite Auflage besorgt ist, ist nicht ersichtlich, obwohl der Ueberarbeiter eine ziemlich umfangreiche Thätigkeit entwickelt haben muss. Hierfür spricht die Sorgsamkeit, mit welcher den Ergebnissen aller neueren Forschungen sowie den neuesten politischen Ereignissen und Organisationen Rechnung getragen ist. Der Stoff ist nicht überall mit gleicher Ausführlichkeit und nach gleicher Eintheilung bearbeitet, was indessen im Allgemeinen nur zu billigen ist.

Auf 45 resp. 43 Seiten werden im ersten Buch die wichtigsten Thatsachen der astronomischen und physikalischen Geographie erwähnt und in klarer Deduction erläutert.

Nach einem gedrängten Ueberblick über die Racen, Sprachen, Religionen und Staatsbildungen des Menschen folgt die eigentliche Geographie.

Zuerst werden im 2ten Buch auf 300 Seiten die aussereuropäischen Länder behandelt.

Jedem Erdtheil ist ein besonderes Capitel gewidmet, das mit der Geschichte seiner Entdeckung, einer »Umfahrt um die Küsten« und einer detaillirten Besprechung der Entwicklung der letzteren beginnt. Es folgen dann allgemeine Bemerkungen über die Gesammt-Bodenbeschaffenheit, das Klima, die Pflanzen- und Thierwelt, die Bevölkerung und die Weltstellung des betreffenden Erdtheiles. Bei der Beschreibung der einzelnen Theile desselben werden da, wo die Grenzen der Staaten und der geographischen Abschnitte sich decken, die politische und die physische Geographie zusammen besprochen. Wo das nicht der Fall ist, wird die letztere zuerst im Zusammenhang geschildert, und die statistischen und politischen Verhältnisse sind weiter unten zusammengefasst. Die Uebersichtlichkeit des Stoffes leidet hierunter zwar bisweilen, doch wird dadurch der Ueberblick über die plastische Bildung des Erdbodens entschieden erleichtert. Er ist doch auch das ursprünglich Gegebene und relativ Dauernde, die Staatenbildungen aber das später Entstandene und sich ewig Verändernde. — Den historischen, statistischen und ethnographischen Verhältnissen ist überall — oft unter dankenswerther Angabe der Quelle — eine eingehende Berücksichtigung zu Theil geworden. Das hier Be-

merkte gilt auch von dem 3ten und 4ten Buche, in welchen die europäischen Staaten und speciell Deutschland behandelt werden. Letzteres hat bei der Raumvertheilung den Löwenantheil — von 1008 Seiten (exclus. Index) 250 — erhalten, ein Verhältniss, das in einem für Deutsche geschriebenen Buche nur gerechtfertigt erscheinen kann. Die Schilderung der Volkscharaktere ist im Allgemeinen recht gelungen und sichtlich von dem Bestreben nach voller Unparteilichkeit geleitet. Nur macht sich hin und wieder ein ziemlich starkes Auftragen und ein Häufen von drastischen Urtheilen bemerklich. Namentlich möchte dies von der Darlegung des Wesens der Nordamerikaner gelten.

Bei der Schilderung der landwirthschaftlichen Verhältnisse Deutschland's hat sich der Verfasser durch seinen Patriotismus wohl zu einer starken Uebertreibung hinreissen lassen, wenn er sagt: »Die Cultur des Bodens befindet sich in Deutschland — also doch dem gesammten — in einem blühenden Zustande, der die anderen Länder, England ausgenommen, weit übertrifft.« Schreiber dieses erinnert hier nur an Frankreich, Belgien, Holland und das eigentliche China.

Die nordische Götterwelt ist doch nach den Ergebnissen der neueren Forschung im Wesentlichen durchaus identisch mit der, an welche unsere Vorfahren glaubten. Verfasser sagt darüber, »sie sei in wesentlichen Stücken von der germanischen verschieden gewesen«.

Bei der sonst sehr sorgsamen Berücksichtigung aller neueren Gesetze durfte die Hamburger Bankvaluta nicht unter den in Deutschland noch gesetzlich bestehenden angeführt werden.

Sehr anerkennenswerth ist die sorgsame Correctur. Wir fanden nur einen Druckfehler. Seite 701 »jeden« anstatt »jenen«.

Diese kleinen Ausstellungen können indessen das oben über den hohen Werth dieses Buches Bemerkte nicht beeinträchtigen.

Als Grundlage für den Lehrer und als Mittel zu weiteren Studien für diejenigen Schüler der oberen Classen, welche sich für die Geographie interessiren, erscheint es höchst empfehlenswerth und durchaus geeignet das Anschaffen der theueren und für diese Zweck fast allzu weit angelegten grösseren Werke von Daniel und Klöden überflüssig zu machen. 56.

12. Historische Bilder aus dem Elsass. Von Oskar Schwebel. Berlin 1874. Verlag von Otto Gülker & Cie. kl. 8°. VI und 152 S.

Ein lebendig und anziehend geschriebenes Buch. Es behandelt in einer Reihe von 12 in sich abgeschlossenen Aufsätzen meist culturhistorischen Inhalts die Geschichte des schönen, dem Vaterlande neu gewonnenen Elsasses bis zum Ende des Mittelalters. Ohne darauf Anspruch zu machen als ein Resultat tief gelehrten Quellenstudiums wesentlich neuen Anschauungen Bahn zu brechen,

ist sein Inhalt doch der Art, dass selbst der, welcher sich eingehender mit der Geschichte des Reichslandes beschäftigte, aus ihm mannichfache Anregung und Belehrung schöpfen kann.

Einige der Aufsätze, wie »Blicke in die elsässische Sage« und »Poesie aus alter Zeit« greifen in das reiche Gebiet der elsässischen Sage und Litteratur zurück. Und mit Recht, denn gerade hier zeigt sich der ächtdeutsche Charakter der Bevölkerung. »Aus grauer Vorzeit« schildert das Leben der betriebsamen alten celtischen Ureinwohner und die bedeutende Persönlichkeit des Ariovist, des ersten Deutschen, der hier eine historisch nachweisbare, bedeutende Rolle spielte.

Der Rest der Aufsätze behandelt einzelne Abschnitte aus der Geschichte der elsässischen Städte. Sie waren ja bei dem Fehlen eines einheimischen starken Fürstengeschlechtes und der weitgehenden territorialen Zersplitterung des Landes die hauptsächlichsten Träger der historischen und culturgeschichtlichen Entwicklung dieses Theiles von Deutschland. Ganz besonders interessant ist in dieser Hinsicht der Aufsatz: »Strassburg's Verfassungskämpfe.« Die mächtige Persönlichkeit des Bischofs Werner ist hier so scharf und markig dargestellt, dass der Leser auch ohne viel Phantasie den streitbaren alten Herrn vor sich erscheinen sehen muss. Mehr poetischen und malerisch schildernden Inhaltes ist »Ein Blick vom Münster über das Elsass.«

Der Wunsch des Verfassers, es möge sein Büchlein dem Elsass Freunde erwerben und in der deutschen Jugend neben dem Vorsatz dereinst dies theuer erworbene Gut dem Vaterlande zu erhalten die Liebe zu Kaiser und Reich festigen, wird gewiss nicht unerfüllt bleiben. In diesem Sinne empfehlen wir es dringend als für die Schüler der oberen Classen und zur Anschaffung in den Schulbibliotheken vorzüglich geeignet. 56.

13. Kaiser Wilhelm's Gedenkbuch. Von W. Hahn. Berlin 1874. W. Hertz. G. Qu. 410 S.

So beliebt und populär auch die Person Kaiser Wilhelm's in Deutschland ist, so hat es bisher doch immer noch an einem gut geschriebenen und würdig ausgestatteten Buche gefehlt, welches seinen inneren und äusseren Entwicklungsgang zu verfolgen gestattete. Was bisher über sein Leben veröffentlicht worden, erhebt sich in keiner Weise über das Niveau der Jugendschriften niederen Ranges und der populären Tageslitteratur.

Diesem fühlbaren Mangel ist endlich in vorzüglicher Weise durch Werner Hahn's »Kaiser Wilhelm's Gedenkbuch« abgeholfen worden. Zweck und Tendenz dieses Buches, dessen Verfasser sich bereits durch seine »Sieben Jahre Preussischer Politik« rühmlichst bekannt gemacht hat, ist: Das Bild stetig aufsteigender persönlicher und staatlicher Grösse, welches die Regierung

des Kaisers bietet, auf Grund der Thatsachen und der eigenen Aeusserungen des Monarchen durch alle seine Lebensphasen hindurch in grossen Zügen urkundlich zu zeichnen. Nur in der Vorrede ist in warmer, sich aber in wohlthuender Weise von jeder Lobhudelei und Speichelleckerei fern haltender Sprache in einem kurzen Resumé hervorgehoben, wie viel grösser des Kaisers eigener Antheil an den unter seiner Regierung vollbrachten Grossthaten sei, als dies gewöhnlich angenommen zu werden pflegt.

»Vor Allem« — sagt der Verfasser, und dass er darin Recht hat, geht aus dem später Mitgetheilten klar hervor, — »ist die Persönlichkeit des Fürsten selbst, sein eigenstes Wesen »und Streben, der lebendige Mittelpunct der wunderbaren Ent»wicklung, welche unter sichtlichem Walten höherer Fügung sei»ner Regierung eine so gewaltige Bedeutung gegeben hat.«

Weit entfernt damit die Verdienste eines Staatsmannes von so gewaltiger, fast elementarischer Kraft, wie es Fürst Bismarck ist, und so hoch begabter Organisatoren und Feldherren wie Roon und Moltke irgend wie in Schatten zu stellen, gelangt der Verfasser zu der sehr richtigen Anschauung, dass »grade das wun»derbar harmonische Zusammenwirken in williger gegenseitiger »Anerkennung dem Herrscher und seinen grossen Werkmeistern »nur zu erhöhtem Ruhm gereiche.«

Dass der Kaiser sich bei allen seinen Erfolgen eine so grosse Bescheidenheit und fast allzu selbstlose Anerkennung der Leistungen seiner von ihm erkannten, ausgewählten und herangebildeten Diener sowie eine so tiefe, innige Demuth der göttlichen Fügung gegenüber bewahrt hat, muss ihn uns nur noch liebenswerther und bewunderungswürdiger erscheinen lassen.

Da für die Entwicklung des Charakters des Kaisers die Zeit und die Kreise, in welchen er seine Jugend verlebte und seine Anschauungen bildete, von grosser Bedeutung waren, sind die hierauf bezüglichen Thatsachen und zum Theil hoch interessanten Aeusserungen aus dem Nachlasse der Königin Louise mit aufgenommen worden. Die späteren Abschnitte enthalten, in eine historische Tabelle eingereiht, fast ausschliesslich eigene Aussprüche und amtliche, an den Monarchen gerichtete oder auf ihn bezügliche Dokumente. Nur da, wo sie zur Kennzeichnung der Situation von besonderem Werthe erschienen, sind authentische Mittheilungen privater Natur eingeflochten, so z. B. gelegentlich der Reise des Prinzen nach England im Jahre 1848 zwei höchst interessante Briefe Bunsen's. Von dem Zeitpunct ab, wo er als Prinzregent die Leitung des Staates übernahm, wird die Sammlung seiner eigenen politischen Aeusserungen eine fast absolut vollständige.

Es entsteht so eine eigenthümliche Autobiographie, auf welche deren hoher Schöpfer mit gerechtem Stolz blicken kann. Der Leser wird durch die ruhige, durchaus objective und sich

jedes Urtheils enthaltende Schreibweise zu eigener Prüfung und damit wohl ausnahmslos zu immer erneuter Bewunderung des greisen Herrschers bewogen.

Namentlich ist Angesichts des auch heut wieder in weiten Kreisen reges Interesse erweckenden Streites um die Feststellung der deutschen Wehrkraft der Abschnitt, welcher den sogenannten »Verfassungsconflict« behandelt, von hohem Interesse.

Wie glänzend hat nicht der Verlauf der Ereignisse das Streben des Monarchen gerechtfertigt!

Möge das Gedenkbuch inmitten dieses Ringens der Geister das deutsche Volk in dem Bewusstsein bestärken, dass sein Geschick in den Händen eines Monarchen ruht, der wie kein anderer nur seiner Pflicht lebt und in hohem Masse befähigt ist sie mit vollem Erfolge zu erfüllen!

Möge die Jugend sich an seinem Vorbilde für gleiche Thatkraft und Tüchtigkeit begeistern! Dies Gefühl und dieses Streben in ihr zu erwecken ist »das Gedenkbuch« in jeder Weise geeignet, und so empfehlen wir es dringend zur Anschaffung für Schüler-Bibliotheken und zu Prämien. 56.

C. Programmschau.

1. Achtzehnter Jahresbericht der Wiedner Communal-Unter- und Oberrealschule in Wien. 1873. Director Dr. Valentin Teirich, k. k. Schulrath. — Inhalt: Die Wiedner Communal-Oberrealschule im Weltausstellungsjahre 1873.

2. XII. Programm der Realschule I. Ordnung zu Weimar. Ostern 1874. Director G. Tröbst. — Inhalt: 1. Neper's Logarithmensystem etc. von O. Leiderfrost. 2. Chronik der Schule vom Director.

3. Höhere Bürgerschule zu Wandsbeck. Jahresbericht vom Rector Dr. Herm. Klapp. Ostern 1874. Abhandlung: »Ueber das Zusammenwirken von Schule und Haus« etc. vom Rector.

4. Programm der Realschule zu Hamburg. Director Dr. Konrad Friedländer. Ostern 1874. — Die Abhandlung des Directors »über die Reformbestrebungen auf dem Gebiete des höheren Schulwesens in Deutschland« wird denjenigen, welche sich für dieses Thema interessiren, besonders geliefert.

5. Programm des Real-Gymnasiums zu Eisenach. Director Dr. G. Köpp. Ostern 1874. Abhandlung von Prof. Dr. Senft: Die Veränderungen der Thierwelt aus Eisenach's Umgebung. Schulnachrichten vom Director.

Berlin. Dr. R. Fiege.

D. Journalschau.

1. Die »Zeitung für das höhere Unterrichtswesen Deutschland's« enthält an wichtigeren Aufsätzen in No. 19: Zur Reform des Schulwesens, von M. A. Fischer zu Mühlhausen (Elsass); in No. 20: Der Physikunterricht in der Prima einer R.-S. I. O., von Dr. Müller in Osnabrück; — zur Geschichte der Prügelstrafen, aus dem Mecklenburger Schulblatt; in Nr. 21: Zur Ausführbarkeit der Ostendorf'schen Vorschläge, betreffend die Umgestaltung des höheren Schulwesens, von E. Kottenhahn in Ruhrort; in Nr. 22: Der Rectortitel, von Rosarius; in No. 23: Die Verpflichtung der Candidaten des (Gymnasial-)Lehramtes zu einem pädagogischen Examen, von? —

2. Von der rühmlichst bekannten Zeitschrift »Aus allen Welttheilen. Illustrirte Monatshefte für Länder- und Völkerkunde und verwandte Fächer; Red. Dr. Otto Delitsch; Preis jedes Monatsheftes 8 Sgr. Leipzig, Verlag von Adolph Refelshöfer,« — ist das April-Heft erschienen. Der Inhalt desselben ist:

Aus Cilicien, von O. Delitsch. — Die Nordwestfahrten im 19. Jahrhundert, von M. E. Pechuel-Lösche. — Die Kämpfe mit den Briganti in Calabrien, von J. v. Wickede. — David Livingstone und das Gebiet zwischen der Zanzibarküste und dem Tanganyika-See, von H. Friedemann. — Die Stadt Brügge. Der vlämisch-französische Sprachenkampf in Belgien, von O. D. — Aus Venezuela, von K. A. Bornemann. — Das neue Reichsland Elsass-Lothringen. — Die geographischen Forschungen und Entdeckungen des J. 1873. — Indischer Banyanenwald. — 22 Miscellen. — Sitzungsberichte geographischer Gesellschaften. — Recensionen. — Mit 8 Holzschnitten.

Berlin. Dr. M. Strack.

III. Vermischtes.

1. Neuer Triumph des Deutschthums! Dem preussischen Abgeordnetenhause ist in einer seiner letzten Sitzungen vor Pfingsten d. J. folgende Mittheilung vom Ministertische aus gemacht worden:

»Im Auftrage des Justizministers ist unter Benutzung einer Reihe amtlicher Berichte eine umfassende Untersuchung angestellt und ihr Resultat jetzt durch den Geheimen Justiz- und vortragenden Rath im Justizministerium, Dr. Stölzel (bis vor Kurzem Kammergerichts-Rath), zu veröffentlichen begonnen worden. Der Hauptsache nach bietet dieses Resultat eine systema-

tische Darlegung des geltenden Rechts, wobei nicht die Absicht war alle Einzelbestimmungen, namentlich in denjenigen Gebietstheilen, in welchen codificirtes Recht besteht, vollständig aufzunehmen und wiederzugeben, vielmehr leitete der Gesichtspunct, dass es vorzugsweise auf Vergleichung der drei geltenden Rechtssysteme in ihren Principien und auf Beachtung derjenigen Momente ankomme, welche das Fortleben des deutsch-nationalen Rechtes kundgeben; »»denn unverkennbar neigt der Zug unserer gegenwärtigen Rechtsentwickelung dahin das Fremde, so weit es den heutigen Anschauungen widerstrebt, abzustreifen und nach Möglichkeit zum Einheimischen zurückzukehren, ein Zug, der von legislativ-politischem Standpuncte aus die regste Unterstützung verdient««. Es sind daher auch am Schlusse der im nichtamtlichen Theile des Justiz-Ministerialblattes veröffentlichten Erörterungen einige Bemerkungen über die Richtung angeknüpft, welche für eine künftige Gesetzgebung sich etwa empfehlen könnte.« Nat.-Ztg.

2. Trau, schau, wem! Dr. Gringmuth am Karkow'schen Gymnasium zu Moskau hat das Programm seiner Anstalt und sich selbst besudelt, indem er jenes dazu missbrauchte mit schmachvollster Indiscretion hiesige Lehrer und Directoren, die ihm ihre Anstalten voll Vertrauens und Gastfreundschaft geöffnet und gezeigt hatten, durch Carricaturen in Worten zu verunglimpfen und womöglich gegenseitig zu verfeinden. Wir warnen also unsre Herren Collegen vor diesem Franc-tireur und seines Gleichen.

Berlin. Dr. M. Strack.

IV. Archiv.

Deutsches Reich. Elsass-Lothringen.

1. Verordnung, betreffend die Prüfung nach der Vollendung der Studien an den Realschulen.

Nachdem durch das Regulativ für die höheren Lehranstalten in Elsass-Lothringen vom 10. Juli 1873 Wesen und Lehrplan der Realschulen festgestellt worden sind, wird die Prüfung nach der Vollendung der Studien an solchen Anstalten geordnet, wie folgt:

§ 1. Die Prüfung findet statt bei denjenigen öffentlichen Lehranstalten, welchen die Berechtigung dazu vom Oberpräsidenten von Elsass-Lothringen beigelegt wird.

§ 2. Die Prüfung findet der Regel nach nur einmal im Jahre und zwar gegen Schluss des Schuljahres statt.

§ 3. Die Abhaltung der Prüfung liegt der bei jeder dazu berechtigten Anstalt eingesetzten Prüfungscommission ob, welche aus dem Director, den Lehrern der Anstalt, welche den Unterricht in den obersten Classen ertheilen, und dem Regierungscommissar besteht. Der Letztere,

welcher den Vorsitz in der Commission führt und die ganze Prüfung zu leiten hat, wird von dem Oberpräsidenten ernannt.

§ 4. Die Abiturienten haben dem Director ein schriftliches Gesuch um Zulassung zur Prüfung nebst beigefügtem Lebenslauf zu überreichen.

§ 5. Das Gesuch der Schüler um Zulassung zur Prüfung darf erst dann erfolgen, wenn dieselben mit dem Schlusse des Schuljahres zwei volle Jahre der Prima angehört haben.

§ 6. Wer die Prüfung bestehen will, ohne einer zur Abhaltung derselben berechtigten Lehranstalt anzugehören, hat sich bei dem Director einer dazu vom Oberpräsidenten besonders bestimmten Anstalt zu melden. Mit der Meldung ist ein deutsch geschriebener Lebenslauf und der Nachweis über die sittliche Führung und wissenschaftliche Ausbildung des Abiturienten einzureichen. Zugleich ist als Prüfungsgebühr die Summe von fünfzig Franken an den Rechner der betreffenden Anstalt zu zahlen. Die Hälfte dieser Summe wird bei günstigem (sic) Erfolge der Prüfung zurückerstattet.

§ 7. Gegenstände der Prüfung sind:

1) Sprachen, und zwar die deutsche, die französische und die englische;
2) Geschichte und Geographie;
3) die mathematischen und die Naturwissenschaften;
4) das Zeichnen.

§ 8. Der Massstab für die Prüfung soll derselbe sein, welcher dem Unterrichte in den obersten Classen der Realschulen zu Grunde liegt, und bei der Schlussberathung über den Ausfall der Prüfung soll nur dasjenige Wissen und Können und nur diejenige Bildung der Schüler entscheidend sein, welche ein wirkliches Eigenthum derselben geworden ist.

§ 9. Die Prüfung zerfällt in eine schriftliche und eine mündliche; mit jener wird der Anfang gemacht.

§ 10. Die schriftlichen Prüfungsarbeiten bestehen:

1) in einem prosaischen, in deutscher Sprache abzufassenden Aufsatze, welcher die Gesammtbildung der Examinanden, vorzüglich die Bildung des Verstandes und der Phantasie wie auch den Grad der stilistischen Reife in Hinsicht auf Bestimmtheit und Folgerichtigkeit der Gedanken sowie auf planmässige Anordnung und Ausführung des Ganzen in einer natürlichen, fehlerfreien, dem Gegenstande angemessenen Schreibart bekunden soll.

   Bis zum Jahre 1880 ist allen Schülern, von da ab nur denjenigen, deren Eltern ständig das vom Oberpräsidenten als französisch redend bezeichnete Gebiet bewohnen, gestattet obigen Aufsatz in französischer Sprache abzufassen.
2) in einer Uebertragung eines Abschnitts aus dem Deutschen in das Französische. Für diejenigen Schüler, welche den sub. Nr. 1 angegebenen Aufsatz in französischer Sprache abfassen, tritt eine Uebertragung aus dem Französischen ins Deutsche ein.
3) in einer Uebersetzung aus dem Deutschen ins Englische.
4) in der Beantwortung einer Frage aus dem Gebiete der neueren Geschichte mit Berücksichtigung der bezüglichen geographischen Momente.
5) in der Lösung von vier mathematischen Aufgaben:
   a) aus dem Gebiete der Gleichungen zweiten Grades;
   b) aus dem Gebiete der Planimetrie;
   c) aus der ebenen Trigonometrie:
   d) aus dem Gebiete der Stereometrie.

6) in der Lösung einer Aufgabe aus der angewandten Mathematik (Mechanik oder praktischen Geometrie), einer physikalischen Aufgabe und einer Aufgabe aus der Chemie.
7) in der Anfertigung von Proben im Zeichnen:
   a) im Freihandzeichnen: Umrisse eines Kopfes oder eines Ornamentes nach Gypsmodell ohne Schattirungen;
   b) im geometrischen Zeichnen: Darstellungen eines Körpers in schiefer oder auch in isometrischer Projection und ferner Durchdringung zweier entwickelbaren Körper mit Abwickelung der Begränzungsflächen und Durchdringungsfiguren.

§ 11. Die Themata zu den schriftlichen Arbeiten werden vom Regierungscommissar ausgewählt, versiegelt an die Directoren versandt und jedesmal vor den zur Arbeit gesammelten Schülern eröffnet. Die Anfertigung der schriftlichen Arbeiten findet in allen Lehranstalten gleichzeitig statt. —

Die für dieselben zu gewährende Zeit beträgt für den deutschen (beziehungsweise französischen) Aufsatz fünf Stunden, für die französische (bezw. deutsche) Uebersetzung drei Stunden, für die englische Uebersetzung drei Stunden, für die geschichtlich-geographische Arbeit vier Stunden, für die mathematische Arbeit fünf Stunden, für die physikalische und chemische Arbeit und die Aufgabe aus der angewandten Mathematik fünf Stunden, und für das Zeichnen ebenfalls fünf Stunden, wobei die auf Dictate verwandte Zeit in Abrechnung zu bringen ist.

Die geschichtlich-geographische Arbeit ist in deutscher Sprache abzufassen. Die Arbeiten für Mathematik und Naturwissenschafren dürfen in französischer Sprache abgefasst werden.

§ 12, Die Anfertigung der schriftlichen Prüfungsarbeiten ist auf die Dauer einer Woche zu vertheilen. Die Aufsicht wird von den zur Prüfungscommission gehörigen Lehrern geführt in einer von dem Director zu bestimmenden Folge und Abwechslung. Der die Aufsicht führende Lehrer ist dafür verantwortlich, dass die ertheilten Vorschriften in allen Stücken genau befolgt werden, insbesondere auch, dass keine Benutzung unerlaubter Hülfsmittel stattfinde. Der Gebrauch von Wörterbüchern und Grammatiken ist nicht gestattet; nur bei der mathematischen Arbeit dürfen die Logarithmentafeln angewandt werden.

Jede Arbeit muss auf ganze, aber gebrochene Bogen in einer leserlichen Handschrift geschrieben werden, die Unreinschrift ist ausserdem beizulegen. Ueber den Verlauf der schriftlichen Prüfung wird ein besonderes Protokoll geführt.

§ 13. Die schriftlichen Arbeiten der Examinanden werden von den betreffenden Lehrern genau durchgesehen, verbessert und censirt. Zur schliesslichen Werthbezeichnung dienen die vier Prädicate: vörzüglich, gut, befriedigend, ungenügend.

§ 14. Ein Abiturient, dessen schriftliche Leistungen sämmtlich oder der Mehrzahl nach als „ungenügend“ bezeichnet worden sind, ist von der mündlichen Prüfung auszuschliessen, falls nicht die Prüfungscommission nach seinen seitherigen Leistungen die Zulassung einstimmig beschliesst.

Die Ausschliessung von der mündlichen Prüfung wird dem Examinanden am Tage derselben von dem Regierungscommissar mitgetheilt.

§ 15. Den Tag der mündlichen Prüfung bestimmt der Regierungscommissar. Die Abiturienten werden einzeln geprüft in alphabetischer Reihenfolge. Für jeden Examinanden wird eine Durchschnittszeit von

fünfviertel Stunden angenommen. Nach jeder Einzelprüfung wird sogleich das Resultat über die einzelnen Prüfungsgegenstände festgestellt.

§ 16. Sämmtliche Mitglieder der Prüfungscommission sowie auch die Lehrer der Anstalt, welche nicht zu derselben gehören (mit Ausnahme derjenigen, welche durch Schuldienst in Anspruch genommen werden), sollen bei der mündlichen Prüfung anwesend sein; die Mitglieder der Local-Schulbehörde sind jedesmal vom Director besonders einzuladen. Im Uebrigen ist die Prüfung nicht öffentlich, jedoch werden einzelne Personen (z. B. Gemeinderathsmitglieder, Geistliche, Lehrer etc.) auf ihren dem Director ausgedrückten Wunsch in mässiger Zahl als Zuhörer zugelassen.

§ 17. Die mündliche Prüfung liegt den Lehrern ob, welche den Unterricht in den betreffenden Gegenständen in Prima ertheilt haben, wofern nicht der Regierungscommissar andere Examinatoren zu bestellen sich veranlasst findet. Die Lehrer müssen bei der Prüfung jedem Examinanden Gelegenheit sich klar und zusammenhangend auszusprechen gewähren und überhaupt die Prüfung so einrichten, dass sich der Grad seines Wissens bestimmt ergiebt. Dem Regierungscommissar steht es frei nicht nur durch Instruction der Lehrer und nähere Bestimmung der Gegenstände der jedesmaligen Prüfung die ihm zweckdienlich scheinende Richtung zu geben, sondern auch, wenn er es für nöthig erachtet, in einzelnen Gegenständen selbst die Prüfung zu übernehmen.

§ 18. Die Gegenstände der mündlichen Prüfung sind: das Deutsche, das Französische, das Englische, die Mathematik nebst Physik und Chemie, die beschreibenden Naturwissenschaften, die Geschichte und die Geographie. Die Prüfung hat zu constatiren, ob die erforderlichen Kenntnisse ein sicherer, mit eigenem Urtheile verbundener Besitz des Examinanden geworden, nicht eine nur zum Zweck der Prüfung in das Gedächtniss aufgenommene Sammlung vereinzelter Notizen sind.

§ 19. Die Prüfung in der deutschen Sprache erstreckt sich auf die Grammatik im engeren Sinne, auf die Kenntniss der Hauptmomente der Entwicklungsgeschichte der Litteratur, namentlich der neuen Zeit, sowie der Biographie der Hauptschriftsteller.

Falls der Examinand einen französischen Aufsatz statt eines deutschen geschrieben hat, sind die in § 15 des Regulativs für die höheren Lehranstalten vom 10. Juli 1873 genannten Meisterwerke der neueren deutschen Litteratur ausführlicher nach Auswahl zu besprechen.

§ 20. In der Geschichte hat jeder Abiturient eine Reihe von Fragen zu beantworten, welche so zu stellen sind, dass aus deren Beantwortung ersehen werden könne, ob die Schüler die wichtigsten Thatsachen und Jahreszahlen der allgemeinen Weltgeschichte inne haben.

Die mit der Geschichte zu verbindende Prüfung in der Geopraphie muss den Nachwels liefern, dass die Examinanden in diesem Fache, nach den Gesichtspuncten der physischen und politischen Geographie, allgemeine zusammenhangende Kenntniss besitzen.

§ 21. Bei der Prüfung in der französischen Sprache wird eine hinreichende Kenntniss der Grammatik sowie eine genügende Fertigkeit und Gewandtheit in der praktischen Handhabung der Sprache verlangt.

§ 22. Die Prüfung in der englischen Sprache soll bei den Abiturienten namentlich hinsichtlich der Aussprache, der Fertigkeit gesprochenes Englisch zu verstehen und der Gewandtheit in der praktischen Handhabung der Sprache hinreichende Kenntnisse nachweisen.

§ 23. In der Mathematik erstreckt sich die Prüfung auf die im

Lehrplan der Realschulen vorgeschriebenen Gegenstände; dazu kommt noch eine kurze Prüfung in der Naturgeschichte, der Physik und den Anfangsgründen der Chemie. In allen diesen Gegenständen ist bei den Examinanden auf sichere klare Grundbegriffe, auf scharfe Auffassung des aus den Experimenten abgeleiteten Naturgesetzes, auf logische Entwickelung des mathematischen Beweises besonderes Gewicht zu legen.

§ 24. Die Prüfung über das Deutsche und das Englische wird in deutscher, diejenige über das Französische in französischer Sprache gehalten. Die Prüfung in der Geschichte und Geographie wird in deutscher Sprache gehalten.

Bis auf Weiteres kann die Prüfung in den mathematischen und Naturwissenschaften nach Wahl in deutscher oder in französischer Sprache abgelegt werden.

Ueberall aber muss der Examinand im Stande sein die Frage des deutsch redenden Examinators zu verstehen.

§ 25. Eine Dispensation von der ganzen mündlichen Prüfung ist nicht zulässig, wohl aber ein Erlass oder eine Abkürzung für einzelne Fächer auf Grund der früheren Leistungen der Abiturienten und der vorliegenden schriftlichen Arbeiten, falls die Prüfungscommission darüber einig ist.

§ 26. Ueber den ganzen mündlichen Prüfungsact wird ein genaues Protokoll geführt, welches vor der Schlussberathung von allen Mitgliedern der Prüfungscommission genehmigt und unterzeichnet werden muss.

§ 27. Bei der Berathung über das Endresultat jeder Einzelprüfung ist es zulässig geringere Kenntnisse in dem einen Fache durch erhöhte Leistungen in einem anderen auszugleichen. Im Wesentlichen hat die Commission auf Grund der schriftlichen und mündlichen Leistungen und des Gesammteindrucks derselben sowie nach Massgabe des von dem Director und den Lehrern über die ganze frühere Haltung des Abiturienten abzugebenden Urtheils festzustellen, ob derselbe zu einem solchen Umfange der wissenschaftlichen Kenntnisse, zu einer derartigen Klarheit des Urtheils und zu derjenigen Reife des Charakters gelangt sei, welche seinem Alter und dem genossenen Unterricht entsprechend ist.

Bei der Prüfung externer Abiturienten kann nur der Massstab der in der Prüfung selbst zu Tage getretenen Kenntnisse und des in der Prüfung bewiesenen Urtheils zu Grunde gelegt werden.

Wenn sich über die Reife eines Abiturienten unter den Mitgliedern der Commission verschiedene Ansichten geltend machen, so wird abgestimmt. Bei Stimmengleichheit entscheidet der Regierungscommissar. Befindet sich derselbe in der Minorität, so hat er das Recht die Bekanntmachung des Beschlusses der Prüfungscommission auszusetzen und die vorhandenen Acten dem Ober-Präsidenten zur Entscheidung vorzulegen.

§ 28. Nach Feststellung des Ergebnisses der Berathung wird den Geprüften das Urtheil über Reife oder Unreife durch den Regierungscommissar verkündigt. Diejenigen, welche nicht für reif erklärt sind, können sich zu einem der folgenden Termine melden. Nach zweimaligem Misslingen tritt die unbedingte Zurückweisung ein.

§ 29. Das Zeugniss der Reife wird von sämmtlichen Mitgliedern der Prüfungscommission unterzeichnet und den Geprüften durch den Director beim Schulschluss des Jahres unter entsprechender Entlassungsfeierlichkeit eingehändigt. Den Externen wird dasselbe durch die Post zugefertigt.

§ 30. Ueber die Prüfung wird eine Notiz in das jährliche Programm der Anstalt aufgenommen, wobei die Namen der für reif Erklärten veröffentlicht werden.

Strassburg, den 26. Mai 1874.

Der Ober-Präsident von Elsass-Lothringen:
gez. v. Möller.

Königreich Preussen.

2. Ministerial-Erlass, betreffend die Zusicherung der Anrechnung einer bei der Pensionirung nicht an sich anrechnungsfähigen Dienstzeit. Vom 21. April 1873.

Berlin, den 21. April 1873.

Ew. Hochwohlgeboren haben in dem gefälligen Berichte vom 11. v. M. die Genehmigung dafür beantragt, dass den Regierungs- und Schulräthen N. und N. dortselbst bei dereinstiger Pensionirung auch die im mittelbaren Staatsdienste zugebrachte Dienstzeit als zu Pension berechtigend angerechnet werden dürfe.

Diesem Antrage vermögen wir für jetzt keine Folge zu geben.

Gemäss § 19 des Pensionsgesetzes vom 27. März v. J. sind Zusicherungen der gedachten Art nur den seit Erlass dieses Gesetzes Anzustellenden, und zwar zur Zeit der Anstellung, zu ertheilen. Hinsichtlich der früher im unmittelbaren Staatsdienste Angestellten kann die Frage, in wie weit die Allerhöchste Genehmigung zur Anrechnung der im § 19 1. a. a. O. bezeichneten, an sich nicht anrechnungsfähigen Dienstzeit nachzusuchen sein möchte, erst bei bevorstehender Pensionirung nachgesucht (?) werden. Eine Abweichung von diesem der seitherigen Praxis entsprechenden Grundsatz empfiehlt sich um so weniger, als bei der bezüglichen Entschliessung das Lebens- und Dienstalter, die Gesammtheit der persönlichen und der Vermögensverhältnisse, die Würdigkeit des in den Ruhestand tretenden Beamten gegenüber der Höhe der Pension im Falle ihrer Feststellung nach der unmittelbar anrechnungsfähigen Dienstzeit in Betracht zu ziehen sind, alle diese Momente aber erst zur Zeit der Pensionirung gehörig gewürdigt werden können.

Den genannten Regierungs- und Schulräthen wird daher zu überlassen sein die Angelegenheit später bei bevorstehender Versetzung in den Ruhestand wieder in Anregung zu bringen.

Die Minister

der Finanzen. der geistlichen etc. Angelegenheiten.
Im Auftrage: Meinecke. Im Auftrage: Greiff.

An
den Königlichen Regierungs-Präsidenten etc.

F.-M. I. 5703.
M. d. g. A. U. 13,463.

V. Schulnachrichten.

1. In Giessen wird für die dortige Realschule I. O. ein neues stattliches Gebäude errichtet.

2. Carlsruhe, 8. Mai. In den Stundenplan des Gymnasiums und Realgymnasiums in Mannheim ist von nun an auch der altkatholische Religionsunterricht aufgenommen und die Zahl der Angemeldeten, besonders in den obern Classen, eine verhältnissmässig grosse. — Nat.-Ztg.

3. Die Realschule zu Stollberg in Sachsen. Director Th. Gelbcke, hat das erste Jahr ihres Bestehens vollendet und die Erwartungen, die man an sie knüpfte, reich erfüllt.

4. Würzburg, 11. Mai 1874. »Im III. Hefte des Central-Organs für die Interessen des Realschulwesens, 1874. März, ist auf dem Umschlage die diesjährige zweite Versammlung deutscher Realschulmänner auf den 5. u. 6. October nach Braunschweig ausgeschrieben.

Es haben sich bei der vorjährigen ersten Versammlung keine oder nur sehr wenige süddeutsche Collegen in Gera eingefunden, und wurde dieses Fernbleiben, wenn ich nicht irre, dem süddeutschen »Particularismus« in die Schuhe geschoben.*)

In wie weit diese Ansicht im vorigen Jahre berechtigt war, kann ich nicht sagen. Dass man aber die Absicht hatte nach Gera zu gehen, das kann ich Sie versichern; denn wir Süddeutsche, besonders wir Bayern, fühlen, dass Etwas auf dem Gebiete des Realschulwesens geschehen muss und nur viribus unitis geschehen kann. Da nun aber die vorjährige Versammlung auf die letzten Tage des Septembers anberaumt war, wir in Bayern aber am 1. October mit dem Schuljahre beginnen, so war die Theilnahme an der Geraer Versammlung, besonders für die Schulvorstände, mit vielen Schwierigkeiten verbunden. Ich für meine Person, der die bayerischen Wanderversammlungen der Lehrer an den technischen Unterrichtsanstalten ins Leben rief und bei allen Schritten zur Förderung des Realschulwesens in erster Reihe der Kämpfer bisher gestanden habe, würde recht gern erschienen sein; allein meine Stellung als Professor am Realgymnasium und als Rector der Kreis-Gewerbschule in Würzburg machte meine Anwesenheit am 1. October unbedingt nothwendig.

Wenn nun in diesem Jahre bei der zweiten Versammlung am 5. und 6. October abermals die Süddeutschen, speciell die Bayern, nicht vertreten sein sollten, so sind sie eben zu diesem »Particularismus« durch die für die Versammlung in Aussicht genommene Zeit gezwungen und sehen sich zu ihrem Bedauern von der Theilnahme an den Berathungen ausgeschlossen. Ich will hiermit dem geschäftsführenden Ausschusse in keiner Weise einen Vorwurf machen,**) sondern nur bezwecken, dass bei der Versammlung in Braunschweig den abwesenden Bayern nicht das auf politischem Gebiete so odiose Schlagwort des »Particularismus« auch auf dem Gebiete der Schule entgegengehalten werde, und zwar ganz ohne ihre Schuld.

Indem ich bitte, diese meine Mittheilung als der lebhaftesten Theilnahme an der Förderung des Realschulwesens entsprungen zu betrachten, zeichne ich u. s. w. J. Lampert, Königl. Professor und Rector der Kreis-Gewerbschule.«

5. Realschullehrer-Verein des Königreichs Sachsen. — Auch das Königreich Sachsen hat nun wie die meisten preussischen Pro-

---

*) Mag von Einzelnen geschehen sein, aber nicht von der Versammlung als solcher. Dessenungeachtet veröffentlichen wir obigen Brief mit vielem Vergnügen. — Red.

**) Wäre auch unbillig, da bei der leider so grossen Verschiedenheit der deutschen Schulferien eine für Alle passende Zeit kaum zu ermitteln sein möchte. — Red.

vinzen und die übrigen Mittelstaaten des deutschen Reichs seinen Realschullehrer-Verein. Die erste Versammlung desselben wurde am 26. und 27. Mai dieses Jahres in Dresden abgehalten. Sie war ziemlich zahlreich besucht; von den 11 Realschulen I. O. und den 9 Realschulen II. O. (nur von letzteren blieben 3 unvertreten) hatten sich etwa 70 Directoren und Oberlehrer eingefunden.

Am Abend des 26. Mai wurde unter dem Vorsitz des Directors der Realschule I. O. zu Neustadt-Dresden eine Vorversammlung abgehalten, in der zunächst die Statuten, welche vom Ausschusse nach dem Muster derjenigen des Rheinisch-Westphälischen Realschullehrer-Vereins entworfen worden waren, angenommen. (Alljährlich, Mittwoch nach Pfingsten, findet eine Versammlung statt; die Kosten werden durch einen jährlichen Beitrag der Mitglieder von 2 Mark gedeckt.)

Auf die Tagesordnung für die Hauptversammlung wurden, den Vorschlägen des vorbereitenden Ausschusses entsprechend, gesetzt: 1) Vortrag des Directors der höheren Bürgerschule zu Leipzig Herrn Dr. Pfalz: »Ueber Bedeutung und Organisation der Mittelschulen«; 2) Vortrag des Herrn O.-L. Dr. Thomas aus Leipzig: »Ueber die Vorbildung der Lehrer für neuere Sprachen.« Für den Fall, dass noch Zeit übrig bliebe, sollte Herr Director Niemeyer über die von ihm zusammengestellte und an die Mitglieder vertheilte »Uebersicht der das Realschulwesen I. und II. Ordnung betreffenden Fragen« sprechen, Herr Oberlehrer Engelhardt aus Dresden Mittheilungen über die Bildung von Local-Vereinen machen und Herr Oberlehrer Dr. Dolch aus Dresden seine Thesen über »Stellung und Methode des französischen und lateinischen Unterrichts vertheidigen. Es war von einigen Seiten gewünscht und beantragt worden die letzteren, auf den Ideen Ostendorf's fussenden Thesen als ersten Gegenstand der Tagesordnung aufzustellen; es herrschte aber in der Versammlung die Meinung vor, dass die Ansichten über diese Frage noch zu wenig geklärt seien und zu weit aus einander gingen, als dass sie schon jetzt Gegenstand einer furchtbaren Debatte in der Versammlung sein könnten.

Als Geschäftsordnung wurde die bei den Versammlungen in der Provinz Preussen übliche einstimmig angenommen.

Zum Vorsitzenden der Hauptversammlung wurde Director Niemeyer und zu dessen Stellvertreter Dr. Acker, Director der Realschule II. O. in Glauchau, gewählt.

Die Hauptversammlung wurde am 27. Vormittags 9 Uhr in der schönen Aula der (städtischen) Annen-Realschule durch den Vorsitzenden Director Niemeyer eröffnet; derselbe gab zunächst seiner Freude über das glückliche Zustandekommen der Versammlung Ausdruck und bezeichnete sie als einen erfreulichen Fortschritt, da den sächsischen Realschulen ebenso wie den sächsischen Gymnasien bisher jede Vereinigung und jedes gemeinschaftliche Organ gefehlt habe, und diese Vereinzelung leicht habe Absonderung und Zersplitterung hervorrufen können. Nachdem er auf die vergeblichen Bemühungen der vierziger Jahre dauernde Vereinigungen zu Stande zu bringen hingewiesen hatte — 1845 hatte die erste Realschulmännerversammlung in Meissen stattgefunden —, ging er zur Vorgeschichte der jetzigen Versammlung über, zu welcher bereits im vorigen Jahre in Gera Vorbereitungen getroffen worden waren.

Welch hohes Interesse das Ministerium der Versammlung entgegenbrachte, liess sich erkennen aus der Anwesenheit Sr. Excellenz des Herrn Staatsministers Dr. Gerber, des Herrn Geheimen-Hofraths Dr. Schömilch (seit einiger Zeit zum Schulrath für die Realschulangelegenheiten designirt), des Herrn Schulraths Dr. Bornemann, des Herrn Kirchenraths Dr. Schlurik. Auch Herr Stadtrath Heubner war als Vertreter der städtischen Behörden erschienen.

Hierauf hielt Herr Director Pfalz einen klaren und gehaltvollen Vortrag über die von ihm gestellten Thesen, die nach einer lebhaften Debatte (vornehmlich über Numer 4 und 5, Aufnahme der Schüler mit dem 9.

oder 10. Jahre, Ausschluss des Lateinischen) einstimmig oder mit grosser Mehrheit angenommen wurden: Dieselben lauteten:

1) *Die Mittelschule ist eine allgemeine Bildungsanstalt für diejenigen, welche sich dem geschäftlichen und gewerblichen Leben widmen wollen.*
2) *Die Mittelschule ist eine höhere Schule und steht dem Range nach zwischen der Volksschule einerseits und dem Gymnasium und der Realschule I. Ordnung andererseits.*
3) *Die Mittelschule ist eine Schule mit selbständiger Organisation.*
4) *Die Mittelschule hat einen 6jährigen Cursus und behält ihre Schüler vom 10.—16. Jahre.*
5) *Die Mittelschule legt das Hauptgewicht auf den Unterricht in der Muttersprache und betreibt daneben zwei neuere Sprachen: Französisch und Englisch. Das Latein ist ausgeschlossen.*
6) *Die Mittelschule legt ferner grosses Gewicht auf das Rechnen und betreibt die Mathematik (Geometrie, allgemeine Arithmetik und Algebra) sowie die Realien in der Weise, dass ein bestimmter Abschluss der allgemeinen Bildung herbeigeführt wird.*
7) *Die Mittelschule muss ihre Schüler bis zu demjenigen Grade der Reife bringen, welcher zur Gewährung der Berechtigung für den Freiwilligendienst verlangt wird.*
8) *Die Organisatton der Mittelschule ist auf die sächsischen Realschulen II. Ordnung zu übertragen.*
9) *Da die Mittelschule ihrer ganzen Organisation nach die Stelle einnimmt, welche die Realschule in Sachsen früher inne hatte, so ist der Name Realschule schlechthin für sie der geeignetste.*
10) *Es ist dahin zu wirken, dass in erster Linie Mittelschulen und nur so viel Realschulen I. Ordnung gegründet werden, als das Bedürfniss des Landes es erfordert.*

Wir wollen hier nur noch hervorheben, dass die den Thesen des Herrn Director Pfalz entsprechenden Mittelschulen den Realschulen, wie sie in Sachsen vor 1866 bestanden, sehr nahe kommen, und dass die von demselben geleitete höhere Bürgerschule in Leipzig schon seit 3 Jahren mit Genehmigung des Ministeriums in dieser Organisation besteht. Der sprachliche Unterricht beschränkt sich in derselben für die Sexta auf das Deutsche; das Französische beginnt erst in Quinta.

Nach einer halbstündigen Pause begründete Herr Oberlehrer Dr. Thomas in beredten Worten die von ihm zu stellenden Anträge; er wies darauf hin, dass die Prüfungs-Ordnung für Candidaten des höhern Schulamts auf die Lehrer für neuere Sprachen gar keine Rücksicht nehme, dass überhaupt vom Staate für dieselben fast gar Nichts geschehe, dass auf den 20 Universitäten des deutschen Reiches zwar in 528 Stunden über altclassische Philologie, in 323 Stunden über orientalische Sprachen, aber nur in 116 Stunden über Englisch und Französisch gelesen werde; eine tiefere, ächt wissenschaftliche Vorbildung sei aber durchaus nöthig und dieselbe könne nicht, wie jetzt, dem Zufall überlassen werden. Er stellte daher folgende Anträge, die mit wenigen Modificationen von der Versammlung gutgeheissen wurden und durch den Ausschuss der Regierung überreicht werden sollen:

1) *dass an der Landesuniversität das Studium der französischen und englischen Sprache mehr als bisher gepflegt, zu diesem Zwecke*) Professuren für diese beiden Sprachen gegründet und Seminarien errichtet werden;*
2) *dass die Prüfungsordnung für Candidaten des höheren Schulamts entsprechend abgeändert und durch dieselbe das Fach der neueren Sprachen officiell anerkannt werde;*

*) Hier schaltete die Versammlung die Worte ein: »zu den vorhandenen noch mindestens zwei.«

3) *dass künftig, wenn die Prüfungsordnung abgeändert worden, die für das Fach der neueren Sprachen geprüften Lehrer, welche die Realschule absolvirt haben, nicht nur an Realschulen, sondern auch an Gymnasien anstellungsfähig seien*);*

4) *dass schon jetzt der Besuch der Berliner Akademie für neuere Sprachen Landesangehörigen in das gesetzliche Triennium eingerechnet werde;*

5) *dass die Regierung alle Bestrebungen unterstütze, die darauf gerichtet sind zur weiteren Ausbildung von Lehrern der französischen und englischen Sprache im Auslande Seminarien zu gründen.**)*

Von weiteren Vorträgen musste der bereits vorgeschrittenen Zeit wegen abgesehen werden. In den Ausschuss des sächsischen Realschullehrervereins wurden für das folgende Jahr gewählt die Herrn Director Niemeyer—Dresden, Director Pfalz—Leipzig, Dr. Thomas—Leipzig, Dr. Hoffmann—Plauen, Dr. Vogel—Döbeln.

Ein festliches Mahl in »Meinhold's Saal, welches die Herren Geh.-Hofrath Schlömilch, Schulrath Bornemann und Stadtrath Heubner mit ihrer Gegenwart beehrten, beschloss die diesjährige Versammlung.

Möge dieselbe für die Entwicklung des sächsischen Realschulwesens von segensreicher Bedeutung sein!

Plauen i. V. D. Muth.

6. Die lateinlose höhere Bürgerschule zu Breslau hat das Recht erhalten zum einjährigen Dienst berechtigende Entlassungszeugnisse auszustellen.

7. In Carlsruhe ist am 8. Mai das neue Gebäude der höheren Bürgerschule feierlich übergeben worden.

VI. Personalnachrichten.

1. Dem Lehrer Arnold an der R.-S. I. O. zu Erfurt ist der Rothe Adlerorden vierter Classe verliehen worden.
2. 3. Der frühere Lehrer an der Gewerbeschule zu Cassel, Ingenieur Spangenberg, und der Prof. Dr. Hertzer sind, Ersterer unter Beilegung des Titels als »Professor«, zu ordentlichen Lehrern an der Kgl. Gewerbe-Akademie ernannt.
4. Dem Oberlehrer Lang und dem Lehrer Maurer (beide an der Mittelschule in Wiesbaden) ist der Königl. Kronen-Orden der 4. Classe verliehen worden.
5. Der Lehrer Spengler, bisher an der höheren Bürgerschule zu Rotenburg. ist als ordentlicher Lehrer an das Schullehrer-Seminar zu Schlüchtern berufen worden.
6. Im Königreich Sachsen sind angestellt worden: Dr. Carl Heinrich Otto Kämmel, Oberlehrer an der Realschule zu Plauen, Dr. Friedrich Bernhard Gerth und Dr. Gustav Ludwig Baumgarten, Oberlehrer an der Nicolaischule zu Leipzig, Dr. Gustav Hermann Hoff-

---

*) Ein Antrag, hier hinzuzufügen: »sofern sie Kenntniss des Lateinischen nachweisen«, wurde zurückgezogen, als erklärt wurde, dass dieses von jedem Lehrer der neuen Sprachen gefordert werden müsse. — Aufnahme des Lateinischen unter die Prüfungsgegenstände dürfte sonach unerlässig sein.

**) Statt »Seminarien zu gründen« wurd beschlossen: »Gelegenheit zu geben«.

mann, Oberlehrer an der Annenrealschule zu Dresden, sämmtlich am Gymnasium zu Dresden-Neustadt, Dr. Richard Georg Erler und Dr. Ernst Heinrich Niedermüller, als 16. und 17. Oberlehrer an der Nicolaischule zu Leipzig; Heinrich Emil Fleischer, Candidat des höheren Schulamtes, als provisorischer Oberlehrer an der Realschule zu Döbeln; Erwin Otto Prietzel, Candidat der Theologie, als provisorischer Oberlehrer an der Realschule zu Reichenbach; Dr. Andreas Herman Grabau, Hülfslehrer, als Oberlehrer an der Realschule zu Leipzig; Friedrich Albert Wienhold, Candidat des höheren Schulamts, und Karl Friedrich Holtsch, Candidat der Theologie als Oberlehrer an der in der Entwicklung begriffenen Realschule zu Borna; Ernst Hugo Hunger, Candidat des höheren Schulamts, als Oberlehrer an der Realschule zu Bautzen; Wilhelm Kentzler, Realschullehrer zu Leipzig, als Oberlehrer an der in der Entwicklung begriffenen Realschule zu Leisnig; Karl Gustav Serfling, Candidat der Theologie, als provisorischer Oberlehrer an der Realschule zu Mittweida; Gustav Robert Beyer, Bürgerschullehrer zu Rochlitz, als provisorischer Oberlehrer an der in der Entwicklung begriffenen Realschule daselbst; Robert Glass, provisorischer Oberlehrer an der Realschule zu Glauchau, als 6. Oberlehrer daselbst.

7. Der Religionslehrer bei der höheren Bürgerschule in Eupen, Heinrich Langen, ist zum Seminar-Director in Elten ernannt worden.
8. 9. 10. Dem emeritirten Realschullehrer Koch zu Frankfurt a. O., dem ordentlichen Lehrer Penschke und dem Zeichenlehrer Ludwig, beide an der Realschule zu Frankfurt a. O., ist der Königl. Kronen-Orden 4. Classe verliehen worden.
11. Der Assistent am metereologischen Institute, Dr. R. Doergens, ist zum ordentlichen Lehrer an der Königl. Gewerbe-Akademie ernannt worden.
12. Oberlehrer Carl Cornelius an der R.-S. I. O. zu Elberfeld hat am 5. Mai sein 50jähriges Jubiläum gefeiert und dabei den Rothen Adlerorden 4. Classe erhalten.

Vacanzen:

1. Liegnitz, Kgl. Gew.-Sch., Französisch und Englisch, 800 bis 900 Thlr.
2. Brieg, Kgl. Gew.-Schule, Naturwissenschaften, Hülfslehrer, 600 Thlr.
3. Wismar, R. S. mit Gymn.-Cl., Franz. und Engl., 700 bis 1000 Thlr.
4. Rostock, Realsch. und Gymn., Engl. und Franz., 2400—4200 Rmk.
5. Zwickau, Realsch. I. O., Deutsch, Gesch.,Geogr. (Franz.), 700 Thlr.
6. Malchin, Realschule, Math., 700 Thlr.
7. Witten, höhere Bürgerschule, neuere Sprachen, 750 Thlr.
8. Essen, R.-S. II. O., Franz. und Engl. 850 Thlr.
9. Bochum, Königl. Prov.-Gewerbeschule, 2 Stellen Franz. und Engl., 850 und 1000 Thlr.
10. Görlitz, R.-S. I. O., Religion bis I., neuere Spr. für mittl. Cl., 600 Thlr.
11. » Königl. Gewerbeschule, 1) Naturwissenschaften, Hülfslehrer, 700 Thlr. 2) neuere Sprachen bis I., ordentl. Lehrer, 900 Thlr.
12. Altona, R.-S. II. O. 1) Gesch. u. Georg., daneben neuere Sprachen, 1200 Thlr.; 2) neuere Sprachen, daneben Relig. oder Gesch. und Geogr., 1000 Thlr. 3) desgl. 600 Thlr.
13. Düsseldorf, R.-S. I. O., Naturw. u. bis III auch Sprachen, oder neuere Sprachen u. bis III auch Math. oder Naturgesch., 750—900 Thlr.
14. Ohrdruf (Gotha), R.-S., Frz. u. Engl. und für mittlere Classen Latein, Anfangs 600—700 Thlr.
15. Gera, R.-S. I. O., Frz., Engl., Gesch. u. Geogr., 800 Thlr.

Verantwortlicher Redacteur: Professor Dr. Max Strack.
Verlag von Otto Gülker & Cie. in Berlin.
Druck von Carl Jahncke (Franz Jahncke) in Berlin.

Central-Organ

für die

Interessen des Realschulwesens.

II. Jahrgang. 1874. Septbr. u. Octbr.

Erscheint in Monatsheften zu 4—5 Bogen. — Preis des Jahrganges 5 Thlr. 10 Sgr.
Beiträge werden an die Adresse der Redaction, Berlin S. W. (66 Kochstrasse), erbeten.
Nicht-Aufgenommenes folgt innerhalb 4 Wochen zurück.

I. Abhandlungen.

1. Der Idealismus auf der Realschule oder der deutsche Unterricht.

Von Dr. L. Freytag.

(Fortsetzung und Schluss.)

b. Die mittleren Classen.

Wir gelangen zu den mittleren Classen, zu den beiden Tertien und zur Untersecunda*). Da ist zunächst zu untersuchen, ob für die Tertia eine weitere Benutzung des Lesebuches rathsam wäre oder nicht. An vielen Anstalten wird in dieser Beziehung die Untertertia noch den unteren Classen beigezählt, insofern als man in ihr noch das Lesebuch zur Anwendung bringt, wogegen in der Obertertia schon Schiller interpretirt wird.

Ich bin in dieser Beziehung anderer Meinung. Zunächst wünsche ich eine Beibehaltung des Lesebuchs für beide Tertien. Denn es ist noch zu früh, um Tertianer schon mit der ausschliesslichen Lectüre Schiller's zu beschäftigen: hier sind die Gemüther noch zu molluskenhaft, als dass sie einen energischen Eindruck vertrügen. Aber allerdings ist ein Lesebuch für Tertianer nicht so leicht zu beschaffen. Man nehme also grössere zusammenhangende prosaische und poetische Stücke unserer bedeutendsten Schriftsteller und Dichter, gute Uebertragungen unserer mittelalterlichen Epiker, tüchtige, aber nicht zusammenhangslose Bruchstücke guter Reisebeschreibungen, Naturschilde-

*) Nach der Instruction für die Prüfungs-Commissionen gehört diese Classe in Preussen zu den mittleren, sonst aber immer zu den oberen. Red.

rungen u. dgl., Stücke aus G. Freytag's Werken, unbedenklich auch aus Fr. Reuter, aber man verschone die Knaben mit den Machwerken unseres jungen und jüngsten Deutschland's. Das biographische Element darf hier bereits mehr hervortreten; die Lebensskizzen unserer doppelten neuclassischen Dichtertrias, vorsichtig abgefasst, sind mit Erfolg zu verwerthen. Man halte aber das Eine fest: man kann mit Tertianern nicht genug vorsichtig sein! Denn dies ist die Uebergangsperiode aus der harmlosen Kinderzeit zur Pubertät: leicht bemächtigen sich des Knaben (vollends jetzt, wo man sich um die Wette müht schon den Tertianer zum Grossherrenthum und zur Grossmannssucht emporzuschrauben und sich hernach wundert und strafend einschreitet, wenn der mit »Sie« angeredete Obertertianer raucht und Bier trinkt,) zügellose Phantasieen, oft, zumal in grossen Städten, bedenklichster Art. Mit dem heiligen Ernste, dessen nur der religiöse Mensch fähig ist, hat zumal der Lehrer des Deutschen hier seiner erziehenden Aufgabe obzuliegen; mehr als je hat er durch sein Beispiel jede, auch die geringste unedlere Regung von den Knaben fern zu halten; mehr als je sei er hier ein παιδαγωγός in des Wortes strengster Bedeutung. Mit der grössten Strenge gegen sich selbst hat er jede Neigung zu beissender Ironie in sich selbst zu unterdrücken: wahrlich, unsere halbreifen Knaben sind mit dem Geist unserer Zeit schon so erfüllt, dass eine Reaction, keine Action hier von Nöthen ist. Von der furchtbar ernsten Verantwortlichkeit gerade des deutschen Unterrichts, und zumal in den Tertien, bin ich für meine Person so erfüllt, dass ich mich oft frage, ob ich wohl würdig bin diese Aufgabe auf meine Schultern zu legen.

Die Aufgabe nach allen Seiten hin den geistigen und den sittlichen Horizont der Schüler zu erweitern ist natürlich in den Tertien noch viel strenger aufzufassen und durchzuführen als in den eigentlichen unteren Classen; in dieser Beziehung hat eben der deutsche Unterricht diejenigen Lücken auszufüllen, die von den anderen Fächern gelassen werden. Diese Lücken treten dem oberflächlichen Blick kaum gegenüber; sie sind trotzdem so zahlreich, dass ein Abiturient ein vorzügliches Examen bestehen und doch im Grunde — ein ungebildeter Mensch sein kann. Der deutsche Unterricht ist der Kitt, der die sämmtlichen Schulfächer zu einem Ganzen verschmelzen soll; darum ist meiner Meinung nach ein etwas geringeres Wissen in den Sprachwissen-

schaften für einen Lehrer des Deutschen viel unwesentlicher als eine wahrhaft vertiefte allgemeine Bildung.

Was die schriftlichen Arbeiten, die Aufsätze, anlangt, so steht es damit ziemlich schwierig. Wollte ich meiner eigenen Neigung folgen, so würde ich wieder einfach sagen: der Lehrer betone auch hier das Bereich der Phantasie, leite also den Schüler auf die Bearbeitung von Schilderungen, Naturstudien etc. Aber so sehr ich geneigt bin der freien Phantasie ihr Recht zu Theil werden zu lassen, ebenso sehr bin ich auch überzeugt, dass auch diese Seite der menschlichen Erkenntniss, ausschliesslich bevorzugt, zur Einseitigkeit führen muss. Der Uebergang aus Tertia nach Secunda würde eine schwer auszufüllende Kluft bleiben. Man wechsele also zwischen Aufsätzen erzählenden, schildernden und beschreibenden Inhalts und solchen, die bereits eine Art selbständiger Behandlung erfordern. Zu diesen gehören namentlich die Bearbeitungen leichterer Sprüchwörter, die einen praktisch-sittlichen Kern enthalten und für die Fassungskraft 15—16jähriger Knaben nicht zu hoch liegen, solche etwa wie »Morgenstunde hat Gold im Munde«, »Müssiggang ist aller Laster Anfang«. Solche Themata, die von dem in der Gliederung und systematischen Ordnung seiner Gedanken noch wenig geübten Schüler eine entschiedene Entwickelung dialektischer Schärfe nicht verlangen, sind zweckmässig und fruchtbar; diejenigen aber, die eine beim Obertertianer gewöhnlichen Schlages nicht leicht denkbare Verstandesschärfe voraussetzen, oder die seine sittliche Anschauung in Verlegenheit bringen und auf Abwege führen könnten, sind nicht ängstlich genug zu vermeiden. Darunter verstehe ich Themata wie »Jeder ist seines Glückes Schmied«, »Wer am Wege baut, hat viele Meister«, vollends: »Mit den Wölfen muss heulen«, oder gar: »Ist eine Nothliege erlaubt?«. Diese Themata gehören weder in die Tertia noch in die Secunda, sondern in die Prima. Es ist dies überhaupt ein Punct, der Ueberlegung erfordert. Denn der Lehrer fühlt sich leicht geneigt in das eine oder in das andere Extrem zu verfallen: entweder er schätzt das Können eines Obertertianers für gar Nichts und sucht mühsam hierher und dorther irgend ein Thema, das den Schüler langweilt, also ohne Lust und Liebe behandelt wird und durch den schlechten Ausfall den Lehrer in seinem Vorurtheil bestärkt, oder er bürdet ihm Themata auf, die womöglich eine philosophische Reflexion erfordern. Der Lehrer bemühe sich also beim Schüler

dasjenige nach Kräften zu entwickeln, was seine schwächste Seite ist: das ist beim Knaben wiederum die Phantasie. Beim Mädchen ist es bekanntlich umgekehrt, denn da schlagen die Seiten des Herzens, des Gemüthes voll und tönend an*); der Knabe zeigt hiervon wenig und macht es also zur drängenden Nothwendigkeit, dass diese Seite sorgfältig gepflegt und entwickelt werde. Wird in der Wahl der Aufsätze (wie es nur allzu häufig geschieht) fast ausschliesslich auf die Entwickelung nüchterner Verständigkeit hingewirkt, so mag aus dem gewöhnlichen Knaben einmal ein kluger Geschäftsmann, aus dem begabten vielleicht gar einmal ein Philosoph werden, aber ein Mensch wird nicht daraus.

Eine grosse Schwierigkeit bei Ertheilung der Aufsätze liegt in der Disposition. An manchen Anstalten (namentlich an Gymnasien, wo man das Glück hat sich an Cicero's Buch De Oratore**) etc. — tödtlich zu langweilen,) sucht man gute, logisch geordnete Aufsätze schon in Obertertia dadurch zu erzwingen, dass man dem unglücklichen Schüler langathmige Regeln über philosophische Disposition in die Feder dictirt, dieselben womöglich auswendig lernen lässt und jeden Aufsatz principiell verwirft, der nicht genau mit diesen Regeln übereinstimmt. Man erreicht damit im besten Falle ebendasselbe, was ein Grossgrundbesitzer erreichen würde, wollte er seinen heimischen Fluss oder Bach in genau quadratmässig gegliederten Canälen und Gräben durch seinen Bezirk leiten: Küchen- und Nutzgewächse würden da gut gedeihen, aber keine freie Natur. So ist es denn auch zweierlei, die geistige Kraft des Schülers entfesseln oder sie in eine Zwangsjacke einschnüren. Zwingt man ihn jeden Gedanken in das Bett des Prokrustes zu werfen und mit der Scheere und dem Metermass mechanischer Disponirung zuzuschneiden, so bleibt er geistig unselbständig.

*) Diese einfache und natürliche Erwägung wird von unserer modernen Aufklärung bekanntlich ignorirt. Das zeigen nicht nur manche Töchterschulen, sondern vor Allem die Lehrerinnenprüfungen, in die, wie verlautet, jetzt Mathematik, Physik, Chemie u. dgl. aufgenommen werden sollen. Ja, auch philosophiren sollen die Lehrerinnen! Das heisst die Weiblichkeit mit Füssen treten; aber Herz und Gemüth sind, wie die Religion, Dinge, die mit unserem »Zeitgeist« incommensurabel sind.

**) Dass De Oratore in Prima gelesen zu werden pflegt, weiss ich aus eigener Erfahrung. Dies zur Beruhigung für empfindsame Ciceronianer.

Natürlich lasse ich es mir nicht im entferntesten beikommen eine vernünftige Ordnung der Gedanken verwerfen zu wollen; mein Widerwille richtet sich nur gegen die sogenannte schulmässige Disposition, die aus dem Aufsatz einen holländischen Garten machen möchte. Darum gebe der Lehrer beim Beginn des Cursus eine möglichst einfache und von technischen Kunstausdrücken möglichst frei gehaltene Auseinandersetzung über Zweck und Wesen des Aufsatzes, über Einleitung, Kern und Schluss, über die Art Gedanken zu sammeln und zu sichten; aber die Hauptsache sei auch hier mehr Praxis als Theorie. Er bespreche das Thema, bevor die Schüler es bearbeiten; aber er hüte sich förmliche Dispositionen durchzunehmen oder gar zu dictiren; denn durch dies geistige Gängeln verlernt der Schüler das selbständige Schaffen zum voraus. Eine selbständige Arbeit, sei sie noch so unvollkommen, ist besser und fruchtbarer als der elegante Aufsatz, der nichts ist als ein seelenloses Echo vom Lehrer mitgetheilter Gedanken. Wie oft kommt es dem Vater oder dem Hauslehrer unbegreiflich vor, dass der Schüler, der als Obertertianer schwierige Themata mit anscheinender Leichtigkeit behandelte, plötzlich als Secundaner unfähig ist einen leichten Aufsatz zu fertigen! Der Grund liegt einfach darin, dass dem Tertianer alles Wesentliche in die Feder dictirt wurde, und dass es dem neuen Secundaner nun begreiflicher Weise schwer fällt sich auf die eigenen Füsse zu stellen.

Auf die Correctur und die Rückgabe der Aufsätze kommt viel an. Zunächst nehme der Lehrer nur Aufsätze an, die schon durch ihre äussere Ausstattung*) von der Mühe und Sorgfalt des jugendlichen Verfassers Zeugniss ablegen: sieht der Schüler, dass der Lehrer über die lüderliche äussere Form anscheinend gleichgültig hinweggeht, so wird er auch bald auf den Inhalt weniger Sorgfalt verwenden. Der Lehrer lasse es sich auch nicht gefallen, wenn fehlende Worte, starke orthographische Fehler,

*) Sei uns bei dieser Gelegenheit die Bemerkung gestattet, dass der Schreibunterricht mit Quarta viel zu früh aufhört. Der Beweis liegt in der allgemeinen Erfahrung, dass schon der Tertianer, vollends der Primaner meist ganz erbärmlich schreibt. Zum Zeichnen sind Wenige beanlagt, und doch geht der Zeichenunterricht durch die ganze Schule. Darum sollten auch die 2 wöchentlichen Schreibstunden wenigstens bis Obertertia incl. gehen, Prima und Secunda müssten wenigstens eine Schreibstunde wöchentlich behalten. — (Wohl, — woher aber nehmen und nicht stehlen? Red.)

mangelhafte Interpunction u. dgl. verrathen, dass der Schüler es nicht einmal der Mühe werth gefunden hat den Aufsatz nach der Vollendung noch einmal durchzulesen; der Lehrer sei im Rügen solcher Dinge lieber zu streng als zu nachsichtig. — Die Correctur der Aufsätze ist nun freilich ein hartes Stück Arbeit, namentlich in grossen Städten, wo der Lehrer einer deutschen Classe allmonatlich 50 bis 60 Aufsätze zu corrigiren hat; aber sie ist von so entscheidender Wichtigkeit, dass es auf das grössere oder geringere Mass der Mühe dabei nicht ankommen darf. Uebrigens giebt es ja Mittel und Wege, um eine allzu grosse Zeitvergeudung bei den Correcturen zu verhindern. Man verabrede doch für die ganze Schule bestimmte Ziffern oder andere Zeichen, durch welche die orthographischen, grammatischen, Interpunctions-, Constructions- oder anderen Fehler bezeichnet werden; natürlich muss der Schüler von der Bedeutung dieser Zeichen ebenso gut unterrichtet sein wie der Lehrer. So braucht der Lehrer nicht jedesmal an den Rand zu schreiben, worin dieser oder jener Fehler besteht, und erspart sich eine Fülle von Zeit, die er besser dazu anwendet, in den Geist der Knaben sich möglichst versetzend, das Thema selbst zu bearbeiten und solch ein Muster bei Gelegenheit der Zurückgabe den Schülern vorzulesen. Eine Art von Umarbeitung der Schüleraufsätze dagegen, wie übereifrige Lehrer sie mitunter vornehmen, bleibt unfruchtbar und ist nur bei sehr leeren Classen durchzuführen.

Die Rückgabe der Aufsätze kann, wenn sie richtig gehandhabt wird, von wesentlichem Nutzen sein. Thut der Lehrer weiter nichts, als dass er die Prädicate verkündigt und höchstens allgemeine Urtheile beifügt, so wird wenig erreicht, sei die innere Correctur der Aufsätze auch noch so sorgfältig; denn auch der fleissige Schüler wird sich aus eigenem Antriebe selten bewogen fühlen die Correctur daheim nachzulesen. Eine systematische Durchnahme aller Aufsätze dagegen ist bei der beschränkten Stundenzahl, die dem deutschen Unterrichte zu Gebote steht, so gut wie unmöglich; jedenfalls gilt dies von den in grossen Städten überfüllten Mittelclassen. Dem Lehrer bleibt also (abgesehen von dem sehr wirksamen Vorlesen des eigenen Musteraufsatzes) nur ein doppelter Ausweg übrig: entweder er nimmt alle Aufsätze, aber nur in Bezug auf die wichtigsten und durch die Besprechung lehrreichsten Fehler, durch, oder er sucht sich einige Aufsätze aus, die er dann vollständig bespricht; in diesem Falle

aber hat er dafür zu sorgen, dass im Laufe des Semesters auf alle Fälle jeder Schüler zum mindesten ein Mal an die Reihe kommt. Beide Auskunftsmittel haben Etwas für sich, aber das letztere scheint den Vorzug zu verdienen, weil das Gründlichere, wenn auch seltener zur Anwendung gebracht, doch wohl das Bessere ist. Bespricht der Lehrer so die einzelnen Aufsätze eingehend, so hat er die beste Gelegenheit grammatische Auseinandersetzungen damit zu verbinden: eine solche Verbindung von Praxis und Theorie ist zehnfach fruchtbarer als ganze langweilige Curse theoretischer Grammatik. Für stilistische Freiheiten ist in Obertertia natürlich noch kein Platz; dagegen müssen die wesentlichen Züge des Satzbaus, namentlich die anscheinend so leichte Präpositionslehre (gegen welche trotzdem oft noch in Prima gesündigt wird) hier absolvirt werden.

Die Frage wegen der Classenaufsätze ist schon oft erörtert worden, und die Antwort auf diese Frage ist ebenso oft in sehr verschiedenartigem Sinne ausgefallen. Nach meiner Meinung sind die Classenaufsätze ganz unentbehrlich; alle Vierteljahre einmal ist jedenfalls ein Aufsatz dieser Art zu schreiben. Denn einerseits müssen die Schüler sich möglichst früh daran gewöhnen ihre Gedanken rasch zusammen zu raffen und zu einem logischen Ganzen zu ordnen, und dann geben eigentlich nur die Classenaufsätze dem Lehrer Gelegenheit über dasjenige, was der Schüler weiss und kann, ein wirklich zuverlässiges Urtheil zu fällen. Denn es ist nichts Seltenes, dass ein schlechter Schüler einen auffallend guten Aufsatz liefert; derselbe ist aber nicht dem Kopf und dem Herzen des Schülers, sondern dem seiner Mutter oder dem einer älteren (oft auch jüngeren) Schwester entsprungen. Natürlich muss der Lehrer in der Wahl des Classenthemas und in der Beurtheilung desselben vorsichtig und mild sein; der Schüler kann in zwei bis drei Stunden nicht leisten, was er sonst in vier Wochen zu schaffen vermag. Auch sei es das Bestreben des Lehrers die den Aufsatz in der Classe schreibenden Schüler nicht durch Warnungen und Vorhaltungen wie: »Von dem Ausfall dieses Aufsatzes hängt meine Stimme für eure Versetzung ab« u. dgl. m. ängstlich und befangen zu machen; die kecksten und dreistesten Schüler, die mit drei Pfennigen besser zu klappern wissen als andere mit ebenso vielen Goldstücken, sind selten die besten.

Die Untersecunda bildet, wie im ersten Jahrgange des C.-O.'s

vom Redacteur desselben nachgewiesen ist, trotz der jetzt noch gültigen Normen thatsächlich eine Art Abschluss, wenigstens auf der Realschule: die Mehrzahl der Realschüler geht aus dieser Classe, in dem »einjährigen Zeugnisse« eine Bescheinigung ihrer »accomplishments« triumphirend in den Händen haltend, zum sogenannten praktischen Leben über. Es sei hier nicht davon die Rede, ob dieser ganze einjährig-freiwillige Kriegsdienst auf Recht und Gerechtigkeit beruht; ich zweifle daran; aber die Frage darf mit Recht aufgeworfen werden, ob ein abgehender Untersecundaner, gleich viel, ob er einem Gymnasium oder selbst einer Realschule I. O. angehört hat, sich einen »gebildeten« Menschen nennen darf. Wird die Bildung nach höherem Masse beurtheilt als nach der Fähigkeit über Alles und noch etwas mehr mitzuschwatzen und sich in der Lectüre der »Gartenlaube« als ächtes Kind unserer Zeit zu fühlen, so ist diese Frage kurzab zu verneinen. Würde ein Handwerker, ein Kaufmann, ein Techniker einem jungen Menschen das Zeugniss absolvirter Berufsbildung zuerkennen, der einfach aus der Lehre läuft? Natürlich nicht. Aber es ist doch auch die Schule ein Ganzes, das sich nicht ungestraft zerreisen und zerklüften lässt. Doch diese Klagen fruchten jetzt nichts; unsere selbstzufriedene Zeit hat weit mehr Fragen zu lösen, als sie es sich träumen lässt.

Wie die Dinge jetzt liegen, muss sich die Schule wohl oder übel darauf einlassen dem Untersecundaner wenigstens ein gewisses, wenn auch höchst bescheidenes, Mass an Bildung mitzugeben, oder (schärfer und zutreffender bezeichnet) sie muss ihn in Stand setzen sich, auf den gegebenen Anregungen fussend, allmählich eine gewisse Bildung anzueignen. Am besten wäre es also, wenn schon der Untersecunda ein kurzer Abriss der Litteraturgeschichte zuertheilt werden könnte; dies scheitert aber an der einfachen Erwägung, dass Jedem das Hemd näher ist als der Rock, d. h. dass der deutsche Unterricht in der Untersecunda näher liegende und schlechterdings nicht abzuweisende Aufgaben zu lösen hat. Es muss daher, was das litterarhistorische Fach anlangt, das Pensum der früheren Classen das Allernothwendigste bereits enthalten haben; das Lesebuch muss (wie früher bemerkt) den nöthigen Stoff herbeischaffen, und eine Biographie unserer doppelten Dichtertrias muss bereits dem Tertianer zugänglich geworden sein. Der Untersecunda ist es aufbehalten aus diesen sechs Dichtern einen heraus zu suchen und der Lectüre und Bespre-

chung zu Grunde zu legen. Wer soll es sein, Klopstock, Wieland, Lessing, — Herder, Goethe oder Schiller? Klopstock ist zu einseitig und, wie Herder, für den Secundaner zu schwierig; vor Wieland behüte uns der Himmel, und Goethe liegt (vom Götz und einzelnen lyrischen Gedichten abgesehen) dem jugendlichen Verständniss zu fern. Darum schwankt man auch in der Regel zwischen Lessing und Schiller; häufig wird sogar der Erstere vorgezogen. Allerdings ist Lessing der Abgott unserer Zeit; aber ganz abgesehen von der Frage, ob er diese masslose Apotheose verdient, darf doch wohl die für die Schule viel wichtigere Frage aufgeworfen werden, ob Lessing für das Verständniss eines Secundaners geeignet und überhaupt für diese Classe zu empfehlen ist. Hier wird man uns, ohne Lessing's Verdiensten um Form und Inhalt unserer nationalen Litteratur im geringsten Eintrag zu thun, zugeben, dass Lessing gerade derjenigen Richtung unserer Zeit, die wir mit aller Energie zu bekämpfen haben, in viel zu hervorragender Weise angehört, als dass wir ihn auf den Weg unserer Jugend als Leuchte stellen dürften. Was sollte von ihm in Untersecunda (geschweige gar in Obertertia!) gelesen werden? Seine Fabeln sind allerdings trefflich; sie gehören aber ins Lesebuch für Tertia. Seine lyrischen Gedichte sind entweder zu geringfügig oder ihres Inhalts wegen ungeeignet; nur seine dramatischen Werke bleiben also übrig. Aber nur »Minna von Barnhelm« und »Philotas« wären für die Lectüre mittelerer Classen werthvoll; »Emilia Galotti« wird auch der liberalste Lehrer nicht empfehlen wollen, und was bleibt dann? Etwa »Nathan«? Für dessen Tendenz sorgen schon in den Religionsstunden die Prediger des Protestantenvereins; Sache der Schule ist es nicht, unreife junge Gemüther, denen es an eignem Urtheil und Erfahrung noch ganz gebricht, in die bodenlosen Tiefen des französirenden Rationalismus hinabzustossen. Doch hiervon später!

Man bleibe also bei Schiller. Zunächst wiederhole der Lehrer (alle Jahre einmal) das Wichtigste aus Schiller's Lebensgeschichte, ohne aber die Schüler mit zwecklosen Jahreszahlen zu quälen, die, wie alle Data dieser Art, zum rechten Ohr hinein und zum linken hinaus gehen. Eine ganz kurze Skizze der Sturm- und Drangperiode (zwei oder drei Stunden ausfüllend) diene zur Einleitung; sodann möge eine ebenfalls kurze Besprechung wenigstens der wichtigsten Dramen folgen. Es muss hier nochmals betont werden, dass hier Nichts auch nur annähernd zu er-

schöpfen, dass vielmehr dem Schüler nur eine Anregung zu geben ist; dies zu thun ist freilich nicht jedes Lehrers Sache.

Welche Dichtungen Schiller's sind nun in Untersecunda zu lesen? Am besten wäre es schon, wenn man etwa im Sommersemester die wichtigsten von Schiller's Balladen, im Wintersemester den »Tell« oder den »Wallenstein« lesen könnte. Aber ich möchte doch rathen (wenigstens so lange nur drei wöchentliche Stunden für den ganzen deutschen Unterricht entfallen) von dem Lesen der Dramen bedauernd abzusehen und die Lectüre auf Schiller's Lyrik zu beschränken. Freilich, wäre es mit Lesen und Memoriren gethan, so wäre die Sache leicht, und dann könnte füglich Jedermann deutschen Unterricht in Untersecunda ertheilen; aber wenn schon in den unteren Classen der deutsche Unterricht zahlreiche Nebenaufgaben zu erfüllen hat, so ist dies in der Secunda in noch viel höherem Grade der Fall: Metrik und Mythologie verlangen hier ihr Recht.

Zunächst das Metrische. Schiller ist in Bezug auf poetische Form zwar nichts weniger als vollendet, aber ziemlich mannichfaltig; gerade dasjenige, was ein Mensch von allgemeiner Bildung wissen muss, Hexameter, Distichon, allgemeinere Metra, finden wir im Schiller. Der Lehrer unterrichte also den Schüler der Untersecunda zunächst in den gewöhnlichen antiken Versmassen, im Hexameter, Distichon, Trimeter, trochäischen und anapästischen Tetrameter; alsdann belehre er ihn über den Unterschied des antiken vom deutschen Rhythmus, zeige ihm die althochdeutsche Langzeile, die kurzen Reimpaare und die Nibelungenstrophe mit ihren Abarten, dem Hildebrandston und der Gudrunsstrophe. Fügt man hierzu die gewöhnlichsten romantischen Masse (Sonett, Terzine, Octave), so ist es genug, und Mühe genug wird der Lehrer haben all den mehr als mittelmässigen Elementen, welche die Untersecunda an- und überfüllen, dies einigermassen begreiflich zu machen. Namentlich Hexameter und Pentameter wollen dem unvorbereiteten Schüler durchaus nicht in den Kopf; es passirt dem eifrigsten Lehrer, dass unbegabte Schüler ihm nach wiederholten Repetitionen den Hexameter mit Anapästen anfangen. Die eigentliche metrische Theorie gehört in die Oberclassen; der Untersecundaner weiss genug, wenn er ein beliebiges Gedicht Schiller's metrisch auffassen und davon Rechenschaft geben kann.

Das Zweite ist die Mythologie. Das Wichtigste hat der

Schüler schon in den früheren Classen gelernt, d. h. in Bezug auf die germanische Götterlehre; die antike Mythologie und die damit zusammenhangende Heroensage kann dem Realschüler nur auf künstlichem Wege beigebracht werden. Von sämmtlichen für die deutsche Lectüre geeigneten Dichtern bietet nun Schiller am meisten Gelegenheit zu verständiger Interpretation, und es bleibt dem Lehrer unbenommen am Ende des Semesters in eine mündliche oder (als Classenaufsatz) schriftliche Generalrepetition den gesammelten Stoff möglichst zusammen zu drängen, ohne der klaren Uebersichtlichkeit Eintrag zu thun, — wahrlich ein schwieriges Unternehmen! Andrerseits muss er (und das ist noch wichtiger und noch schwieriger) stets bedenken, dass er nicht Gymnasiasten, sondern Realschüler, vor sich hat, denen der ganze antike Classicismus vom Anfang bis zum Ende in mehr oder weniger dämmeriger Ferne liegt. Aber bei diesem immerhin bedauerlichen Mangel ist ein Gutes: gerade bei Schiller liegt über der ganzen antiken Götterwelt ein verklärender Nimbus, der bei der Lectüre des Ovid und selbst des Homer verschwindet. Das Gefühl einer Göttersehnsucht, wie Schiller in seinem »Die Götter Griechenland's« es uns so zu sagen aufdrängt, würde verschwinden, sowie man (was bei der Lectüre der alten Classiker gar nicht zu vermeiden ist) den antiken Göttergestalten persönlich näher träte; denn das Bewusstsein ihrer plastischen Schönheit kann dem unreifen Schüler kaum kommen, wogegen die hässliche, mehr als vermenschlichte Seite des ganzen Olymp sich ihm zum voraus in sehr unliebsamer Weise aufdrängen muss. Jenes edle Gefühl eines ehrfurchtvollen Schauers, wie es uns beim Betrachten unseres vaterländischen Götterhimmels ergreift (falls wir dieses Gefühls überhaupt noch fähig und werth sind), ergreift uns nirgends, wenn wir die griechischen Göttergestalten aus der Nähe ins Auge fassen; denn die sittliche Auflösung kann sich dem Blick auch des harmlosesten Schülers nicht lange verbergen. Gewisse classische Philologen, die sich etwa herablassen diese Zeilen zu lesen und geneigt sind hierüber κίδει γαίοντες die Achseln zu zucken, bitte ich zu bedenken, dass ich hier nicht gelehrte Mythologen im Auge habe, sondern Schüler, die natürlich für die Aussenseite der Dinge einen schärferen Blick haben als für den Kern.

Betreffs des Auswendiglernens und Declamirens darf und soll der Lehrer von einem Untersecundaner natürlich mehr ver-

langen als von einem Zögling der unteren Classen. Der Schüler soll im Laufe des Schuljahrs die wichtigsten Schiller'schen Balladen mit Einschluss der »Glocke« und der Gedichte mythologischen Inhalts lernen und verstehen; ein Schüler, der in Secunda noch nicht fähig ist im Laufe einer Woche die »Glocke« zu lernen, ist nicht reif für die Classe. Dies ist aber auch von einem mittelmässigen Schüler nicht zu viel verlangt, wenn er in den früheren Classen ans Lernen und Auffassen der Gedichte gewöhnt worden ist. Ich besinne mich noch mit bitterer Beschämung auf die klägliche Manier, in der eine Untersecunda, der ich, als jüngster, den deutschen Unterricht gab, in dieser Hinsicht »abfiel«, als der Herr Schulrath die Classe mit seinem Besuche beehrte. Diese Beschämung habe ich nie vergessen und werde sie nie vergessen; aber schon damals kam es mir zum klaren Bewusstsein, dass an dem deutschen Unterrichte überhaupt Verschiedenes »faul« ist. Von unten herauf muss gebessert werden; Flickwerk in und an einzelnen Classen fruchtet so gut wie nichts*).

Aus der Lectüre lassen sich in Untersecunda bedeutend mehr Aufsatzthemata herleiten als in den früheren Classen; gerade das mächtige und ideale Pathos Schiller's giebt eine reiche Fülle des Nachdenkens für die noch frische jugendliche Phantasie an die Hand. Ob es aber gerathen sei seine und überhaupt Gedichte in Prosa umsetzen zu lassen, ist eine Frage, die bei Gelegenheit genauer zu besprechen wäre. Ich für meine Person habe höchst selten einen brauchbaren Aufsatz dieser Art erhalten, gestehe jedoch gern, dass meine Erfahrung für eine bestimmte Entscheidung nach der

*) Eine Grundbedingung für den Aufschwung der Realschule im allgemeinen ist allerdings die, dass einerseits durch neue Mittelschulen uns ein Theil mittelmässiger Schüler abgenommen werde, und dass wir nicht ferner gezwungen seien aus den Vorschulen Alles aufzunehmen, was zu uns will. Hierin liegt für die Dirigenten und Lehrer der Vorschulen nicht der geringste Vorwurf; es ist aber doch ein Missstand schlimmster Art, dass die Realschule diejenigen Schüler, die sich durch die Vorschule »durchgesessen« haben, unbesehen und auf gut oder schlecht Glück aufnehmen muss. Jeder Schüler muss, gleichviel ob er nach Sexta oder nach Prima will, seine Tüchtigkeit nachweisen; Schüler aufnehmen zu müssen, deren Untüchtigkeit die Leiter der Vorschulen oft selbst bedauernd zugestehn, ist für die Realschule eine Zwangslage, die beseitigt werden muss. — (Vgl. unsere Abhandlung darüber im ersten Jahrgange dieser Zeitschrift. Red.)

negativen Seite hin noch zu jung ist. Gewöhnlich lässt man diese Art von Aufsätzen schon in Tertia, mitunter sogar bereits in Quarta anfertigen; soll aber der Aufsatz etwas Besseres sein als eine aus guter Poesie zusammengestoppelte schlechte Prosa, so muss man das Umarbeiten von Gedichten bis Secunda verschieben. Doch auch da ist der Nutzen dieser Arbeiten nur ein geringer; zu selten finden sich Schüler, deren geistige Kraft weit genug reicht, um aus einer Ballade eine wirklich lesbare, geschweige denn gute Erzählung in Prosa heraus zu arbeiten. Unwillkürlich verfällt auch der tüchtigere Schüler in poetische Wendungen, die ihm, er mag sich dagegen sträuben, wie er will, im Ohre und im Gedächtniss nachklingen; Verstand und Phantasie kommen nicht zu freier und selbständiger Bewegung, und auch den besseren Aufsätzen dieser Gattung ist der Zwang und die Befangenheit wie ein unvertilgbares Siegel aufgedrückt. Man lasse also solche Themata möglichst selten bearbeiten, weil der Nutzen auch im besten Fall zu geringfügig ist.

Wenn die Aufsatznoth, wenn die Verlegenheit wegen der Wahl von Thematen gerade in Untersecunda grösser ist denn anderswo, so ist das nicht zu verwundern. Denn die geistige Kraft pflegt gerade in dieser Periode in eine Art vorübergehenden Schlafes zu verfallen, aus dem der Schüler erst in den oberen Classen wieder erwacht. Der Grund liegt einerseits darin, dass die Mehrzahl der Schüler (eben alle diejenigen, die sich das Zeugniss für den einjährigen Militärdienst ersitzen wollen) wie ein Bleigewicht die ganze Classe niederzieht, indem diese Elemente höchstens mechanisch ihren Dienst verrichten, — vor Allem aber darin, dass die Zeit der inneren Gärung und Umwandlung gerade bei dem siebzehn- bis achtzehnjährigen Jüngling mit verdoppelter Energie wiederkehrt. Auch der bessere Schüler hat gerade jetzt Augenblicke, wo er den Schulzwang von sich abschütteln möchte, um sich ins offene Leben zu werfen, bei starken und gemüthstiefen Naturen beginnt die Zeit des »Weltschmerzes« sich zu regen, während die grosse Masse gewöhnlicher Menschen entweder in Flegelei ausbricht oder ganz stumpfsinnig zu werden scheint. (Dass die jetzt eintretende sexuelle Reife das Ihrige dabei thut, mag nur angedeutet werden.) Man erstaunt, wenn man etwa den Aufsatz eines siebzehnjährigen Mädchens mit dem eines gleichaltrigen Jünglings vergleicht: dort kräftige Empfindung und oft überschäumende

Phantasie, hier eine Dürftigkeit und Kraftlosigkeit ohne gleichen. Das ist für das Mädchen kein Lob und für den Jüngling kein Vorwurf, da jenes mit seiner geistigen Entwickelung fertig ist, dieser erst damit anfängt. Bei diesem beginnt gerade jetzt die Zeit der Farblosigkeit vorüberzugehn, und Gemüth, Verstand und Charakter nehmen die Färbung an, die ihnen von nun ab für das Leben zu bleiben pflegt. Dass diese in ihren Lebensäusserungen wenig erquickliche Uebergangs- und Umwandlungsperiode möglichst bald und glatt verlaufe, ist Sache wie der Eltern so der Lehrer. Die Wahl der Aufsatzthemata ist hier also von einschneidender Wichtigkeit.

Wie verlegen man aber in dieser Beziehung ist, zeigen die Schulprogramme und die in jüngster Zeit wiederholt auftretenden Sammlungen von Aufsatzthematen. So hat z. B. Mensch in seiner Sammlung von 2000 Aufsatzthematen*) allein für Secunda (die er seltsamer Weise mit der ersten Classe der Töchterschule zusammenstellt) nicht weniger als 938 Themata angeführt. Welche Fülle! Wenn man aber von diesen beinahe 1000 Thematen 100 als wirklich geeignet für den Standpunct der Secunda (beide Secunden zusammengefasst) zurückbehält, so ist es viel. Greifen wir einige dieser Themata heraus, um zu zeigen, welche Fehlgriffe auch ein praktischer Schulmann thun kann. 3. Thema: »Das religiöse Lied«. Ich wäre auf diesen Aufsatz begierig. 6.: »Charakteristik der Frauen aus Schiller's Wilhelm Tell«. Dass sich über Schiller's Frauengestalten wenig oder nichts sagen lässt, ist bekannt; und nun ein Secundaner! 12.: »Gedankengang in dem Monolog der Beatrice »»Er ist es nicht««. Wie Herr Mensch dazu kommt dies Secundanern zuzumuthen, verstehe ein Anderer. 24.: »Vergleich zwischen dem Taucher und dem Handschuh von Schiller.« 26.: »Warum werden Freundschaften in der Jugend so rasch geschlossen und fast ebenso rasch wieder aufgelöst?« Vollständig ungeeignet. 32.: »Vergleich der Charaktere des Brutus und Cassius in Shakespeare's Julius Caesar«, gehört nach Prima. Ueberhaupt stellt Herr Mensch an die Privatlectüre der Schüler ganz masslose Forderungen. 76.: »Warum ist die *Luise* von Voss kein Epos zu nennen?« 81.: »Die Anwendung der griechisch-römischen Mythologie in der deutschen Dichtkunst.« 98.: »Die weiblichen Vornamen«. 266.:

*) Besprochen in dieser Zeitschrift, Jahrgang II., Heft IV. Seite 242 ff.

»Wodurch wirken Musik und Dichtkunst bildend auf den menschlichen Geist?« Alles für Secundaner viel zu hoch. 388.: »Die Verfassung des Augustus, eine Schule der Lüge.« 396.: »Ueber die Blindheit Homer's.« 435.: »Referat über das Lessing'sche Stück: »Wie die Alten den Tod gebildet.« Herr Mensch ist wegen der Schüler zu beglückwünschen, die er, nach solchen Thematen zu schliessen, gehabt haben muss. 698.: »Unser Zeitalter — das papierene.« 816.: »Der Apoll von Belvedere«. Soll dies Thema etwa auch von jungen Mädchen behandelt werden? 834.: »Charakteristik des romanischen Baustils.« 853.: »Les adieux de Marie Stuart von Béranger (metrische Uebersetzung)«. 898a.: »Inhalt, Zusammenhang und Deutung des Gedichts: Gesang der Geister über den Wassern, von Goethe«. 927.: »Der Kampf des Wunders mit der Wirklichkeit in der Jungfrau von Orleans«, ein Thema, das von Untersecundanern kaum auch nur verstanden werden wird.

Welcher Art sollen nun die Aufsätze in Untersecunda sein? Herr Mensch hat auch an den künftigen Kaufmann gedacht, denn Geschäfts-, Bestellungsbriefe und dgl. finden sich auch in seiner Sammlung. Ich verwerfe Aufsätze dieser Art principiell: sie gehören höchstens auf Handelsschulen. Aufsätze technischen Inhalts, Beschreibungen chemischer Stoffe u. dgl., gehören allenfalls in die betreffenden Fachstunden; den deutschen Unterricht gehen sie nichts an. Historische Aufsätze finden sich in der Sammlung von Mensch auch häufig genug; wie aber sollen sie behandelt werden? Der Gymnasiast der höheren Classen kann es allerdings ohne grosse Mühe; er liest den Livius, der zur Reproduction historischer Reden u. s. w. gute Gelegenheit bietet, schon in Secunda, den Thukydides, Demosthenes u. s. w. in Prima; solche Schriftsteller geben vorzüglichen Stoff für historische Aufsätze. Der Realschüler dagegen liest den Livius erst in Prima, und andere Schriftsteller bieten selten geeigneten Stoff für rhetorische Uebungen dieser Art. Denn von geschichtlichen Aufsätzen im strengen Wortsinne ist wohl kaum die Rede, am wenigsten bei einem Untersecundaner. Soll er mechanisch nachschreiben, was der Lehrer ihm vorerzählt hat? Diese Art von Uebungen, deren formalen Werth ich nicht verkennen will, gehört nach Quarta. Soll der Schüler etwa historische Forschungen machen und über historische Charaktere und historische Verwicklungen etc. selbständige Untersuchungen anstellen? Das

hiesse den Schüler zu moderner Grossmannssucht systematisch erziehen.

An Stoff für Secundaneraufsätze fehlt es aber nicht, wenn auch die historischen Themata gestrichen werden. Unsere Sprüchwörter zunächst bieten für praktische Moral unerschöpflichen Stoff dar; nur ist es Sache des Lehrers richtig zu wählen; Themata wie z. B.: »Am rollenden Stein wächst kein Moos«, »Der Klügste giebt nach« (Mensch 624), »Der grosse Mann braucht überall viel Boden . . . . dass er allein der Erde nicht entschossen« (Mensch 608 nach Lessing's Nathan), »Wem Gott ein Amt giebt, dem giebt er auch Verstand« (Mensch 570), »Eile mit Weile« (Mensch 479), »Dum spiro, spero« (Mensch 438), »Hilf dir selbst, so hilft dir Gott« (Mensch 384), »Jeder ist sich selbst der Nächste« (Mensch 336), »Faullenz' und schrei, Du gewinnst für Zwei, Arbeit' und schweige, Dir wird die Neige« (Mensch 271), »In den Ocean schifft mit tausend Masten der Jüngling etc.« (Mensch 240), »In deiner Brust sind deines Schicksals Sterne« (Mensch 216) u. s. w., sind für den Standpunct der Secunda viel zu hoch gegriffen und können nur von gereiften Primanern erfolgreich bearbeitet werden. Ueberhaupt sind alle Themata, die das menschliche Leben unter dem Spiegel bitterer Ironie betrachten, aus der Schule fern zu halten; der Lehrer soll den Schülern keinen krankhaften Optimismus einflössen, aber mit dem unter der modernen Zeitentwickelung naheliegenden verbitterten Pessimismus verschone er die Gemüther der Jugend um Gottes willen gänzlich.

Eine zweite Fülle von Stoff wird durch die Privatlectüre der Schüler an die Hand gegeben. Diese Privatlectüre, die auf Gymnasien sich meist auf antike Schriftsteller beschränkt und dort trotzdem die segensreichsten Folgen hat, muss auf der Realschule mit viel grösserer Energie betont werden, als es jetzt zu geschehen pflegt. Die Schule und auf ihr der deutsche Unterricht können trotz Anspannung der Kräfte nicht Alles leisten; dafür muss, um die nothwendige Harmonie von Herz und Verstand zu erzielen, die Privatthätigkeit der Schüler eintreten, und es ist kein Schade, wenn dafür hie und da an dem rein formalen Wissen ein kleiner Abstrich geschieht. Diese deutsche Privatlectüre muss von Untersecunda an eintreten; sie hat für diese Classe dasjenige zu umfassen, was ein allgemein gebildeter Mensch unbedingt kennen und gelesen haben muss. Dazu

gehören zunächst die beiden grossen homerischen Gedichte; der Schüler hat bei Gelegenheit der Lectüre aus Schiller einen Begriff von der antiken Mythologie erhalten, und die Lectüre Homer's kann diese Kenntniss nur stärken. Natürlich werde keine andere Uebersetzung als die Vossische gebraucht; so ungeschickt Voss den Horaz und Vergil, so elend er den Tibull und Aristophanes übersetzt hat, so trefflich hat er den Homer verdeutscht. Daran schliesse sich die Lectüre von Vergil's Aeneis in der Uebersetzung von Neuffer. Daneben lese der Secundaner Schiller's sämmtliche Dramen; das Lesen mit vertheilten Rollen fruchtet in Untersecunda wenig, weil sich brauchbare Declamatoren in dieser Classe äusserst selten finden. Dies genügt für die Privatlectüre eines Untersecundaners. Dass sich allein aus der Lectüre Homer's gute Aufsatzstoffe in Menge ziehen lassen, leuchtet ein. Natürlich muss der Lehrer diese Privatlectüre, die er durchaus nicht in das freie Belieben des Schülers stellen darf, sorgfältig überwachen; das geschieht am besten in Classenaufsätzen und in Vorträgen.*)

Gewöhnlich wird mit den Vorträgen erst in Obersecunda, mitunter vielleicht erst in Prima begonnen; es scheint aber zweckmässig dieselben bereits in Untersecunda in den Lectionsplan aufzunehmen, damit die Schüler, die grade aus dieser Classe so zahlreich abgehen, des Nutzens, den die Vorträge schaffen, nicht verlustig gehen mögen. Die Vorträge sind nicht eigentlich dazu da, dem Lehrer über das Wissen und Können der Schüler Auskunft zu geben; das ist Sache der Aufsätze; im Gegentheil haben sie den Zweck an Stelle der Declamationen, die in den oberen Classen mehr in den Hintergrund treten, den Schüler im freien und unbefangenen Gebrauche seiner Muttersprache zu üben. Der Schüler soll über ein gegebenes oder selbstgewähltes Thema in Gegenwart seines Lehrers und seiner Mitschüler frei reden, damit er ohne knabenhafte Angst und Scheu einst (auch vor einer grösseren Versammlung und, wenn es das Schicksal so will, selbst im Parlamente zu sprechen im Stande sei. Wenn dies

*) Man wende nicht ein, dass die Kosten für Anschaffung dieser Uebersetzungen Homer's und Vergil's für den unbemittelten Schüler zu hoch seien. Fürs erste sind diese Kosten heutzutage sehr gering; für fähige und fleissige ärmere Schüler aber mag schlimmsten Falls die Schule eintreten. Sie braucht allerdings nicht für solche ärmere Schüler zu sorgen, die ihrem Talent und Fleisse nach in eine niedere Schule gehören.

der Zweck des Vortrags ist (und ich wüsste keinen andern), so muss auch zugestanden werden, dass eine Vorlesung eines förmlich ausgearbeiteten Aufsatzes den Zweck verfehlt und deshalb nicht statthaft ist. In der Regel suchen die Schüler allerdings das freie Vortragen zu umgehen und sich so stark wie möglich hinter ihrem Manuscript zu verschanzen unter dem unvermeidlichen Vorwande, sie seien zum freien Vortrage zu schüchtern, und wie dergleichen Ausreden weiter lauten. Je regelmässiger diese Ausrede wiederkehrt, und je hartnäckiger sich die Schüler dem freien Vortrage durch passiven Widerstand zu entziehen suchen, desto entschiedener und unerbittlicher weise der Lehrer die angebotenen Vorlesungen zurück. Auch keinen sogenannten »Schiesszettel« dulde er in den Händen des Schülers; denn gar zu leicht sucht sich unter diesem harmlosen Aushängeschild das fein geschriebene Manuscript einzuschleichen. Nur wenn etwa der Vortrag ein historischer und mit Zahlen gefüllter ist, gestatte der Lehrer ein Zettelchen; besser aber, der Schüler lässt diesen Wust unnützer Zahlen fahren, den er heute mit Mühe lernt und morgen ohne Schaden vergisst.

Die Themata für die Vorträge sind (ganz abgesehen von den oben erwähnten) ungemein mannichfaltig, und die Phantasie des Schülers darf sich in ihnen weit freier bewegen als bei eigentlichen Aufsätzen, die nach Form und Inhalt feststehenden Regeln unterliegen. Der Schüler darf sich für seinen Vortrag, dessen Thema er sich in der Regel frei wählt, Stoffe aus der Natur, der Erd- und Weltbeschreibung, den Erfindungen u. s. w. wählen, er darf sich Biographieen, historische und ethnographische Skizzen zum Vorwurf nehmen, kurz, er ist hier wie ein junges Ross, das fröhlich und ungebunden weit hinaus schiesst in Wiese und Feld, während er in den Aufsätzen vorgeschrieben Schritt und Passgang zu nehmen hat. Der Lehrer beschränke seine Prophylaxis darauf sich zu rechter Zeit die Themata nennen zu lassen; falls die Schüler nicht auf ganz thörichte Ideen verfallen, so lasse er sie gewähren und verderbe ihnen die Freude am eigenen Schaffen nicht. Natürlich wird jeder Lehrer solche Themata bevorzugen, die nicht mechanische Reproduction sind, sondern die eigene Thätigkeit des Schülers erheischen.

Die Correctur, die beim Aufsatz so wichtig ist, darf natürlich beim Vortrag erst recht nicht fehlen. Sie sei eine doppelte: sie werde vom Lehrer und von der Classe ausgeübt. Manche

Lehrer lieben die von den Mitschülern ausgehende Correctur nicht, weil sie dieselbe für ein unberechtigtes Hinausgreifen über die Sphäre von Schülern halten. Das mag in gewisser Weise zugegeben werden; aber der Nutzen ist grösser als der Schade, dem der Lehrer durch besonnenen Gegendruck abzuhelfen vermag. Sitzt der Lehrer, zuhörend, dem vortragenden Schüler gegenüber, ohne dass die Classe beigezogen wird, so wird dieselbe ebenso sicher geistig einschlafen, wie wenn der Lehrer bei Rückgabe von Aufsätzen nie eine Frage an die Classe richten wollte. Er beurtheile den Vortrag gerecht und genau, aber mild; jedenfals verschone er den fleissigen, aber unbeholfenen Schüler, der vielleicht zum ersten Male zitternd und bebend seinen Vortrag stammelt, mit erkältender Ironie. Diese Mahnung scheint banal; aber ich selbst gestehe ehrlich, dass ich mich öfter, als gut ist, zum Gebrauch dieser zweischneidigen Waffe versucht fühle. Gegen gespreizte Armseligkeit und elende Plagiate schreite der Lehrer mit Entschiedenheit ein, und wenn er so verfährt, wird er bald sehen, dass die Jury der jungen Zuhörer und Mitrichter nach allen Seiten bedeutend lernt. Ueberhaupt wird er bei solchen Gelegenheiten seine Leute besser kennen lernen, als Mancher es sich träumen lässt; nicht nur der Verstand und die Auffassungskraft, sondern auch die guten und die schlimmen Charaktereigenthümlichkeiten der Schüler treten gern dann ans Licht, wenn sie über ihres gleichen zu Gericht sitzen sollen.

Dass praktische Grammatik und die diesem Schulalter nothwendigen Regeln über Disposition und Stil hiermit Hand in Hand zu gehen haben, versteht sich; aber noch nicht hierher gehören die Regeln über die wissenschaftliche Synonymik, die Herr Mensch trotzdem schon hier (in Aufsätzen sogar) erörtert wissen will. Was aber der Untersecundaner bereits inne haben muss, bevor er eventuell von der Schule scheidet, das ist die deutsche Interpunction. Die Sache scheint sich wiederum einfach genug anzulassen; ihre Schwierigkeit beruht aber darin, dass die Regeln der Interpunction ganz und gar nicht allgemein gültig fest stehn. Ganz abgesehen von Zeitungen und Zeitschriften, die in schlechtem Deutsch und schlechter Interpunction das Mögliche leisten, giebt es kaum zwei wissenschaftliche Werke, die sich einer annähernd gleichartigen Interpunction befleissigen, und ebenso divergiren die Ansichten hierüber in Lehrerkreisen.

Ich habe hier keine Veranlassung meine Ansicht über die beste Interpunction darzulegen; mein Wunsch ist nur, dass wenigstens die Lehrcollegien der einzelnen Schulen sich für ihre Anstalten hierüber verständigen und betreffs der Interpunction eine möglichst grosse Einfachheit als Grundnorm annehmen möchten.

c. Die oberen Classen.

So wie man nach Obersecunda kommt, wird die Luft reiner. Der Altersunterschied zwischen Unter- und Obersecundanern ist fast gleich Null; der geistige Unterschied ist desto grösser. Die Elemente der Untersecunda waren zum guten Theil widerwillig und unfähig, und der Lehrer hatte seine Spannkraft aufs äusserste anzustrengen, um seine Schüler vor geistigem Schlaf zu bewahren und aus diesem harten und verrosteten Stahl doch hin und wieder einen Funken zu schlagen. Dies wird schon in Obersecunda anders. Die nach Obersecunda übergehenden Schüler haben in ihrer überwiegenden Mehrheit ein höheres Ziel vor Augen; selbst diejenigen, die vielleicht nur ein halbes Jahr in dieser Classe verweilen, dann abgehen und in nicht langer Zeit als Subalternbeamte erster Classe ihre früheren ordentlichen Lehrer an socialem und pecuniärem Rang übertreffen, sind doch ganz andere Elemente als diejenigen, die in Untersecunda die Bänke drückten. In die träge Lache fährt ein frischer Strom geistigen Lebens, der die Schüler zu einem höheren Ziel mit fortreisst.

Aber gerade in den oberen Classen der Realschule ist meiner Meinung das, was geleistet wird, absolut ungenügend. Die Organisation unserer Realschulen hat immer noch solche Anstalten im Auge, die ihre Abiturienten entweder für den höheren kaufmännischen oder für irgend einen technischen Beruf vorbereiten sollen. Dass dieser Standpunct veraltet und nicht länger haltbar ist, hat die Gegenwart bewiesen. Zwar haben die über die Zulassung der Realschulabiturienten zu den Universitätsstudien eingeholten »Gutachten« der verschiedenen Hochschulen eine zum Theil wunderbare Unkenntniss betreffs der Realschulen an den Tag gelegt; trotzdem ist seit kurzem den Realschulabiturienten verstattet worden sich in der philosophischen Universitätsfacultät rite immatriculiren zu lassen und Mathematik, Naturwissenschaften und — neuere Sprachen zu studiren. Dieser letzte

Zusatz ist von durchschlagender Bedeutung; denn nun darf der Realschulabiturient so gut wie der Gymnasiast Englisch, Französisch und — Deutsch studiren, und damit ist implicite anerkannt, dass die Realschulen nicht etwa im besten Falle nur Fachschulen für »exacte Wissenschaften« sind. Dass aber diesem wichtigen Zugeständniss gegenüber (dem hoffentlich die Eröffnung der medicinischen und der juristischen Facultät als nunmehr selbstverständlich bald folgt) die Leistungen der Realschule im Deutschen sich vertiefen müssen, dürfte unleugbar sein. Ich bin ein entschiedener Gegner jener Meinung, die nur dem Gymnasiasten das Prädicat wissenschaftlicher Vorbereitung vindiciren und in dem Realschulabiturienten nur künftige Banquiers oder Maschinenfabrikanten erblicken möchte; andererseits bin ich aber auch der Ansicht, dass unsere Realschule vom Gymnasium, was wissenschaftliche Sprachbehandlung anbetrifft, noch Mancherlei lernen kann.

Sei es mir gestattet hier eine Meinung auszusprechen, die allerdings bei den Verehrern des heutigen Universalismus auf entschiedenen Widerspruch stossen und vermuthlich auf lange hinaus massgebenden Orts nicht durchdringen, die aber trotzdem meiner festen Ueberzeugung nach eine Zukunft für sich haben wird. Es ist weltkundig, dass sich die Gelehrten der alten Schule durch oft arge Einseitigkeit auszeichneten; man weiss es aus tausend heiteren Anekdoten. Aber ebenso weltkundig ist, dass diese einseitigen Gelehrten von Jugend auf ihr Specialfach gründlich betrieben. Gegen diese Einseitigkeit trat die nicht ganz unberechtigte Reaction ein: »Vielseitig, womöglich allseitig sei der Mensch!« hiess die Parole, und sie herrscht noch jetzt in verstärktem Masse. So wurden denn die Lectionspläne der höheren Schulen ins Ungemessene erweitert. Man erwäge, was ein Gymnasiast, wie viel mehr noch aber ein Realschüler als Abiturient wissen muss: Religion, Deutsch, Lateinisch, Französisch, Englisch, Geschichte, Geographie, niedere und höhere Algebra, niedere und höhere Geometrie, Trigonometrie, Stereometrie, Analysis, Mechanik, Naturgeschichte, Physik, Chemie, Geologie und wie die Naturwissenschaften sonst noch heissen; und diesem Allen gegenüber treten fast sämmtliche Wissenschaften mit der Klage auf: »Es reicht nicht! Es muss noch viel mehr geleistet werden, wenn mit den Fortschritten der Wissenschaften Schritt gehalten werden soll!« Ist dem wirklich so? Hat die Fähigkeit

des Schülers eine Grenze oder nicht? Nach der Forderung unserer liberalen Aufklärung zu schliessen wäre wirklich das Gehirn des Schülers ein Kautschuckballon, der sich nach Belieben aufblasen liesse.

Fragen wir nun aber nach dem heutzutage doch ausschliesslich betonten praktischen Nutzen. Es ist ja unleugbar, dass der Quartaner und selbst der Tertianer über seinen künftigen Lebensberuf in der Regel noch im Unklaren ist; augenblickliche, morgen weggeworfene Neigungen blitzen in seinem Kopfe auf wie aufsprühendes Pulver, aber selten wird ein anhaltendes Feuer daran entzündet. Ist aber ein Obersecundaner oder gar ein Primaner über seinen Lebensberuf noch unsicher und zweifelhaft, so ist er nur zu häufig ein gedankenloser oder platter Mensch. Menschen, die ihren künftigen Beruf je nach dessen jeweiliger Ertragsfähigkeit beurtheilen und nur desshalb schwanken, giebt es zwar auch, aber sie sind doch, Gott Lob! nicht die Mehrzahl. In der Regel weiss der Obersecundaner und der Primaner, was er will. In den unteren Classen haben natürlich Alle einerlei Bildung genossen; wer konnte auch wissen, was aus all diesen Knaben einmal werden sollte? Nun aber will der eine Obersecundaner Mathematik und Naturwissenschaften, der andere will neuere Sprachen, der dritte will Geschichte und Geographie studiren. Trotzdem werden alle über einen stereotypen Kamm geschoren. Es kommt zum Abiturientenexamen: der künftige Historiker oder Sprachforscher ist für die exacten Wissenschaften nicht beanlagt und ohne Neigung, und er fällt durch, ohne Gnade. Der Andere leistet in den exacten Wissenschaften, denen er sich für sein Leben zu widmen gedenkt, Vorzügliches; die Lehrer derselben sehen voraus, dass er in diesen Wissenschaften einmal Grosses erreichen wird. Aber er fällt durch, denn die erforderlichen historischen Data fehlen ihm, und mit seinen Sprachkenntnissen ist es nicht »weit her«. So hat z. B. derjenige, der neuere Sprachen studiren will, in Obersecunda und den beiden Prima wöchentlich durchschnittlich 6 Stunden Mathematik, 7 Stunden Naturwissenschaften; das macht für die normalen 3 Jahre ungefähr 1300 Stunden, mässig berechnet. Und die Anforderungen steigen; es ist Thatsache, dass z. B. die exacten Wissenschaften bei den gewaltigen Fortschritten, die sie machen, mit ihrer bisherigen Stundenzahl überhaupt nicht mehr auskommen. Mit den andern Wissenschaften steht es aber begreiflicher

Weise ebenso. Wohin soll das führen? Sollen etwa die jetzigen Schulstunden und demgemäss auch die häuslichen Arbeitstunden vermehrt werden? Ich berechne aus persönlicher Erfahrung, dass ein guter Realprimaner täglich (Schul- und häusliche Arbeitstunden zusammen gerechnet) 10 bis 11 Stunden zu arbeiten hat; ich sollte meinen, das wäre schon viel zu viel. Wie soll es erst werden, wenn sich die Leistungen und demgemäss auch die berechtigten Forderungen der einzelnen Wissenschaften noch um ein Bedeutendes gesteigert haben? Soll etwa der Primaner täglich 14 bis 16 oder 18 Stunden angestrengt arbeiten? Ein Lastthier würde erliegen, und ein Mensch, denk' ich, nicht minder. Allerdings höre ich manchen Collegen reden: »Wie übertrieben!« Doch alle meine Collegen, und ich auch, sind auf Gymnasien gross geworden. Das Gymnasium aber hat verstanden sich zu concentriren; die Realschule ist noch nicht so weit gelangt.

Mein Vorschlag ist also dieser: Bis Untersecunda inclusive haben alle Schüler einen und denselben Unterricht, damit sie in allen Fächern eine allgemeine Bildung erhalten. Von da ab theilt sich die Realschule in drei Abtheilungen: eine mathematisch-naturwissenschaftliche, eine neuphilologische, eine historisch-geographische. Unbenommen aber bleibt es jedem Schüler an dem einen oder dem andern ausserhalb seiner eigentlichen Sphäre liegenden Fache theilzunehmen. Dann, aber auch nur dann, bringt der Abiturient für seine Universitäts-Fachstudien eine gründliche Vorbildung mit. Und man bedenke, dass nicht jeder Studirende in der glücklichen Lage ist vier oder fünf oder gar sechs Jahre auf der Hochschule zu verweilen.

Da höre ich aber den Einwurf: Wo bleibt die »allgemeine Bildung«? — Ueber den Begriff dieses Ausdrucks kann man allerdings streiten. Ich für meine Person verstehe darunter die elementare (Bildung ich schreibe z. B. demjenigen allgemeine Bildung in irgend einer fremden Sprache zu, der im Stande ist einen nicht veralteten Schriftsteller ohne erhebliche Schwierigkeit zu lesen;) aber nicht etwa die »allgemeine Bildung« in der Philosophie, Logik, Aesthetik, Psychologie, Metaphysik und noch Etwas. Meine Prüfung in »allgemeiner Bildung« diesem ehrwürdigen Fach, hat länger gedauert als diejenige in meinen Hauptfächern. Ist das wirklich »allgemeine Bildung«, Unsere Zeit ist hierin überhaupt gross; der »allgemein gebildete« Abiturient soll in sämmtlichen Fächern so viel leisten, dass er

befähigt ist dieselbe zu studiren. Mit diesen Forderungen vergleiche man die Klagen, die sich alljährlich immer energischer darüber erheben, dass die Leistungen nicht zu-, sondern abnehmen. Werden die Generationen immer unfähiger? Dies anzunehmen wäre eine Sünde und widerspräche der Wahrheit. Man versieht es also darin, dass man die Forderung der »allgemeinen Bildung« bis aufs äusserste überspannt hat. Früher leistete man in einzelnen Fächern »multum«, jetst leistet man »multa«, ob aber zugleich »multum«, das ist die Frage.

Wir wollen uns übrigens damit begnügen obigen in ähnlicher Gestalt auch sonst schon gemachten Vorschlag neu in Anregung gebracht zu haben, zumal seine günstige Erledigung vermuthlich noch geraume Zeit in Anspruch nehmen wird. Nur sei noch zu guter Letzt angedeutet, dass die Kosten bei Verwirklichung desselben nicht so bedeutend sein würden, wie es den Anschein hat.

Beschränken wir uns also für den deutschen Unterricht in den Oberclassen auf die leider immer noch landesüblichen drei Stunden wöchentlich, und sehen wir zu, ob und wie weit wir damit zurecht kommen.

Dass der Gymnasialunterricht in den beiden alten Sprachen gipfelt, ist bekannt, und nicht minder bekannt ist, dass man von dem Schreiben lateinischer Aufsätze u. dgl. m. eine ganz besondere Stärkung des Idealismus erwartet. Wie das zugehen soll, sehe ich freilich nicht ein, obwohl ich als Gymnasialprimaner deren auch geschrieben habe: aber die Herren Gymnasialdirectoren, die in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen zum Theil eine sonderbare Polemik gegen die Ansprüche der Realschule entwickelt haben, müssen das besser wissen. So viel ist gewiss, dass die Realschulen ebenfalls einen Mittelpunct haben müssen, auf den sie sich geistig stützen: gegenwärtig tappen sie noch im Dunkeln. Von wohl befugter Seite ist das nationale Element der Realschule im Gegensatz gegen das sogenannte Humanitätsprincip des Gymnasiums betont worden, und ich bin völlig damit einverstanden. Dies nationale Element kann aber in keinem andern Unterrichtszweige als in dem deutschen gesucht werden. Wie auf dem Gymnasium das Altclassische, so muss man auf der Realschule das Deutsche wissenschaftlich behandeln. Das Gotische bleibe fern, um das Zuviel zu vermeiden. Aber man adoptire Mittelhochdeutsch für Obersecunda

und Althochdeutsch für Prima. Die erste Grundbedingung ist allerdings, dass in den Oberclassen dem deutschen Unterrichte wenigstens eine wöchentliche Unterrichtsstunde zugelegt werde. Das Englische z. B., das in seiner Lectüre nicht einmal auf Spenser zurückgeht, kommt mit seinen drei wöchentlichen Unterrichtsstunden überhaupt kaum aus; das Deutsche mit gleicher Stundenzahl kann es schon unter den jetzigen Verhältnissen nicht mehr, trotzdem dass dabei nicht einmal von wirklich litterarhistorischem Unterrichte die Rede ist. Bescheiden wir uns also nothgedrungener Weise mit vier wöchentlichen deutschen Stunden; das ist aber das Wenigste, was überhaupt zulässig ist.

Dass der Unterricht im Mittelhochdeutsch eigentlich zunächst wissenschaftlich, sprachlich, grammaticalisch betrieben werden müsste, ist gewiss; nicht minder gewiss ist aber der Umstand, dass es dazu an dem Besten, an der Zeit, fehlt. Es muss also der grammatische Unterricht mit der Lectüre verbunden werden. Der Lehrer nehme etwa das Nibelungenlied und erkläre es den Schülern in derselben Art, von der uns Zupitza eine so vorzügliche Probe gegeben hat; er dictire den Schülern die wichtigsten Regeln der Conjugationen und Declinationen und lege beim Fortgang der Lectüre auf das sprachliche Element den Hauptnachdruck. Ich gebe zu, dass das sprachliche Wissen der Schüler hierbei in mancher Beziehung unvollständig bleiben wird; es ist aber nicht zu vermeiden, in Anbetracht des Umstandes, dass kaum mehr als anderthalb Stunden wöchentlich für diesen Zweig des deutschen Unterrichts entfallen können und werden.

Ob für diese Lectüre eine Chrestomathie vor einzelnen zusammenhangenden Werken den Vorzug verdient oder nicht, dürfte zweifelhaft sein. Ich bin ein principieller Gegner von Chrestomathieen, weil sie statt Gründliches zu liefern oberflächliche Vielwisserei befördern; in diesem Fall möchte ich mich aber doch für ein Lesebuch nach Art des Wackernagel'schen erklären,*) wiederum aus dem leidigen Grunde, weil die zu Gebote stehende Zeit zu arg beschnitten ist. Will man dies nicht, so treffe man eine vorsichtige Auswahl: man wechsle, wenn die Verhältnisse eine Vermehrung des Lesestoffs nicht gestatten, zwischen dem

*) Kurze Chrestomathieen mit Anmerkungen wie die früher viel gebrauchte von Pütz sind gut, bieten aber zu wenig Stoff.

Nibelungenliede oder der Gudrun und Walter von der Vogelweide ab. Ich glaube aber nicht, dass dies letztere Verfahren häufig beliebt werden wird; denn die Schüler lernen zu wenig mittelalterliche Dichter kennen. Noch andere Dichter im Zusammenhang zu lesen verbietet aber schon der Geldpunct: die mittelalterlichen Dichter sind zu theuer, als dass die meisten unserer Schüler sie sich anschaffen könnten.

Einher neben der Lectüre gehe die Litteraturgeschichte, leider nicht mit ihr Hand in Hand. Denn die Litteraturgeschichte erfordert vor Allem fortlaufenden Zusammenhang; man kann nicht die mittelalterliche Zeit vor der altdeutsch-gotischen Periode durchnehmen. Andrerseits ist es aber auch unmöglich das Althochdeutsche in Obersecunda und das Mittelhochdeutsche in Prima sprachlich zu behandeln, aus dem einfachen Grunde, weil jenes ungleich schwieriger ist als dieses und also auch mehr an Zeit und zunehmender geistiger Reife erfordert. Man nehme also für Obersecunda die gotisch-altdeutsche Periode der Litteraturgeschichte (am besten nach dem Leitfaden von Pischon) und reservire die mittlere und neuere Epoche für Prima. Wie gesagt, ich verkenne die Missstände nicht, die mit dieser Eintheilung untrennbar verbunden sind; aber ich weiss bei dem absoluten Zeitmangel kein besseres Auskunftsmittel vorzuschlagen.

Es versteht sich, dass der litterarhistorische Unterricht auf der Schule nicht erschöpfend, sondern andeutend und anregend zu verfahren hat; das Wichtigste soll eingehender behandelt, das Unwesentlichere nur kurz berührt werden. Werfen wir also zuvörderst auf das Pensum der Obersecunda einen kurzen Blick.

Das Gotische geht voran. Zunächst ein Rückblick auf die erste Geschichte der Germanen und insbesondere der Goten: ihre Wanderungen, das Entstehen der uralten Dietrichssage, ihr Hinübertreten nach Scandinavien, ihre dortige Verbindung mit der altrheinischen Sigfriedssage, ihre Rückwanderung nach dem Süden; ihre dortige Verschmelzung und Umformung in und durch die historischen Personen der gotischen Heldenperiode; Untergang der Goten; Weiterbildung der grossen Sagenkreise in Süd- und Mitteldeutschland; Zusammenhang mit den Mythen, Kritik der verkehrten Historisirung. Dies Alles muss vorweg genommen werden, wenn dem Schüler die mittelhochdeutschen

Umbildungen verständlich werden sollen. — Andrerseits Vulfila und seine Bibelübersetzung; damit ist das Gotische erledigt. — Die Thiersage wird besser für die mittelhochdeutsche Periode verspart.

Vom Altsächsischen resp. Altniederdeutschen kann wenig die Rede sein; die verschiedenartigen Elemente des Hildebrandsliedes, der Beovulf und der Heliand sind bald erschöpft. Dafür betone man das Altnordische und führe es bis zur Bildung der Eddas und der grossen Sammelromane des 12. Jahrhunderts fort. Wird das immerhin schneller abgemacht, so giebt das Altdeutsche desto mehr zu besprechen. Die verschiedenen Dialekte müssen aus einander gehalten werden, und es kommt überhaupt mehr darauf an den Faden genau übersichtlich festzuhalten als durch allzu scharfe Untersuchung alles dessen, was für das Studium, nicht für die Schule gehört, das Verständniss des Schülers zu ermüden und die so knappe Zeit zu zersplittern. Darum verfolge der Lehrer vor Allem die in dieser Periode so dürftigen Spuren der Volkspoesie, namentlich der grossen Sagenkreise; für die geistliche Dichtung dieser Zeit hat (so werthvoll sie auch im Einzelnen ist) der Schüler noch kein Verständniss, um so weniger, als hier überall die Form mit dem Gedanken ringt. Die kargen Reste des Heidnischen, dann Otfried, das Ludwigslied, Muspilli (mit vorhergehender Besprechung des Wessobrunner Gebets) genügen; der Lehrer muss der natürlichen Neigung sich zu vertiefen hier nothgedrungen einen Zügel anlegen. Das erscheint, quantitativ gerechnet, sehr wenig; man vergesse aber nicht, dass schon die Besprechung der Volkspoesie fast allein den Cursus ausfüllt.*)

Das metrische Element ist hierbei höchst wichtig, um so mehr, als überhaupt die Metrik in Obersecunda vollständig zum Abschluss gebracht werden muss. Was zunächst die antike Metrik betrifft, so würde diese am besten im Anschluss an die lateinische Lectüre behandelt; zu dem Ende müsste dieselbe allerdings bedeutend erweitert werden und Proben aus den meisten vorclassischen und classischen lateinischen Dichtern umfassen: Terenz, Plautus, Catull, Tibull, Properz, Ovid, Vergil, Horaz, Phaedrus, Juvenal müssten durch, wenn auch kurze, Proben ver-

*) Es bedarf wahl kaum der Erwägung, dass in den oberen Classen an einen halbjährigen Cursus unter keinen Umständen zu denken ist.

treten sein. Ueberhaupt sollte der lateinische Unterricht auf der Realschule nicht den Zweck haben einen Abschluss herbeizuführen, was er nicht kann, er sollte anregend verfahren. Wie die Sache aber jetzt steht, muss der deutsche Unterricht auch diese Last übernehmen; er trägt sie um so unbequemer, als er die betreffenden metrischen Proben deutsch geben muss und damit naturgemäss ins Gedränge kommt, weil sich die antiken Metra trotz Platen nur mühsam ins deutsche Gewand zwängen lassen. Das Pensum der Untersecunda muss gründlich repetirt, dann müssen die wesentlichen horazischen Metra, desgleichen die iambischen, trochäischen und anapästischen zur Behandlung kommen. Der deutsche Unterricht könnte dies allerdings auf dem Wege der Wiederholung und Vergleichung mit deutschen Proben versuchen; soll er die Sache aber allein bewältigen, so ist es unbedingt für ihn zu viel.

In Betreff der modernen Versmasse kann er sich kürzer fassen, da die alt- und die mitteldeutschen Metra besser dem Anschlusse an die Lectüre aufbehalten bleiben; für die Langzeile, die Nibelungen- und die Gudrunstrophe und die kurzen Reimpaare mit ihren Entartungen, desgleichen für den Hildebrandston genügt die Wiederholung; für die Titurelstrophe u. s. w. giebt die Litteraturgeschichte Proben. Die modernen ausländischen Versmasse werden theils repetirt, theils treten sie neu hinzu: das Ritornell, die Glosse, die Spenserstrophe, die serbischen Trochäen, die Makame und das Ghasel. Das ist genug; mit Canzonen, Decimen, Sestinen und dgl. Spielereien quäle man die Schüler nicht: sie gehören fremden Nationen an und sind bei uns nicht heimisch geworden.

Dass die Declamation vor den Vorträgen hier noch mehr zurücktreten muss als in der höchsten der mittleren Classen, ist unvermeidlich. Jeder, der meiner Darlegung mit einigem Interesse gefolgt ist, wird wissen, wie hoch ich von dem Werth deutscher Declamation denke; aber was im bürgerlichen Leben das Geld, das ist beim Unterricht die Zeit. In einer Obersecunda, die 30 bis 40 Schüler hat, muss jeder Schüler doch wenigstens zweimal im Semester einen Vortag halten; da aber jeder Vortrag in dieser Classe mindestens eine Viertelstunde in Anspruch nimmt und jede Unterrichtsstunde factisch nur Dreiviertelstunden dauert, so nehmen allein die Vorträge 20 Stun-

den des Semesters hin. Jedes Semester aber enthält nur ungefähr 60 deutsche Stunden!*)

In Bezug auf Vorträge und Aufsätze bezeichnet die Obersecunda eine Uebergangsepoche. Die Schule hat natürlich keine Rücksicht darauf zu nehmen, dass einige Schüler aus Obersecunda abgehen, weil der Besuch dieser Classe für gewisse Subalternbeamtenstufen berechtigt; überhaupt kann die Schule erst dann gedeihen, wenn sie sich auf ihren eigenen Zweck, den der sittlichen und materiellen Bildung, beschränkt und nicht fürder zu staatlichen und militärischen Rücksichtnahmen gezwungen ist.

Wenn irgendwo, so ist gerade in den beiden oberen Classen der Realschule das ideale Element zu betonen; es hat sich nicht nur in der Litteraturgeschichte, sondern auch in den Vorträgen und Aufsätzen zu energischer Lebensäusserung zu bringen. Soll der Mensch, der jetzt noch Schüler ist, nicht dereinst als Bürger in gemeiner Gesinnung untergehn, so muss ihm die Schule den idealeren Weg weisen. Die Religion, die eigentlich Berufene, kann es heutzutage nicht mehr; sie muss vorläufig dahin streben sich den sie nicht gerade sanft umschlingenden Armen des Staates zu entwinden und sich auf ihre eigenen Füsse zu stellen; sie ist einflusslos und wehrlos. Also muss der deutsche Unterricht auf der Schule ihre Stelle vertreten; er muss die Augen abwenden von den Rieselfeldern der modernen Aufklärung, und der Lehrer, in dessen Brust Nichts Raum hätte als ein mathematisches Rechenexempel und Darwin'sche Speculation, muss sich um des Gewissens willen eines Unterrichtszweiges entschlagen, den er nur vergiften könnte.

So sei es denn das Bestreben des Lehrers nicht durch unaufhörlich docirende und doctrinäre Einwirkung den Schüler zu gängeln, sondern dessen geistige Festigkeit mehr und mehr zu entfesseln. Der Schüler habe in den Vorträgen durchaus freie Hand; ist der Unterricht in guten Händen, und arbeiten sich (was die Hauptsache ist) die Lehrer des Deutschen in den

*) Es ist klar, dass die Durchnahme der Aufsätze, falls sie mehr bezwecken soll als deren mechanische Zurückgabe, allerwenigstens auch 20 Stunden in Anspruch nimmt; die Uebungen im Disponiren u. s. w. beanspruchen doch gewiss auch 10 Stunden. Danach würden also für die Litteraturg eschichte, für das Althochdeutsche und für die Metrik zusammen ungefähr 10 Stunden im Semester übrig bleiben! Dass dieses Verhältniss eine unmittelbare Abhülfe dringend erfordert, dürfte unleugbar sein.

verschiedenen Classen nicht systematisch entgegen, so werden offenbare Missgriffe von Seiten der Schüler zu den grössten Seltenheiten gehören. Der Lehrer deute bei Gelegenheit der Lectüre, der Litteraturgeschichte, der Aufsatzerörterung die Stoffe an, die für Vorträge zu verwerthen sind; er unterstütze den Schüler in seiner Privatlectüre und verschmähe es nicht sich von Einzelnen auch einmal privatim befragen zu lassen.

Natürlich muss die Privatlectüre schon in Obersecunda in ganz anderem Masse als in Untersecunda an Umfang gewinnen. Sie schliesse sich zunächst eng an die Metrik einerseits und an die Litteraturgeschichte andererseits an; der Schüler mache sich einerseits mit Platen (in metrischer Beziehung), andrerseits mit interessanten Partieen der altdeutschen Litteraturgeschichte, mit der Thiersage und Heldensage, namentlich mit der Wilkinasage, Ragnar-Lodbrokssage, Wolsungasage und Frithjofssage vertraut. Falls es irgend angeht, so studire er den Tasso, Dante, Calderon und Spenser (natürlich in Uebertragungen); vor Allem aber mache er sich mit Oehlenschläger vertraut, diesem bedeutenden Vermittler zwischen Scandinaventhum und Deutschthum. Damit Hand in Hand gehe die Lectüre von Simrock's deutscher Mythologie; geschieht dies auch nur annähernd, so ist klar, dass es an Stoffen für Vorträge so wenig mangeln kann wie an Stoffen für Aufsätze.

Für die Aufsätze giebt es übrigens auch sonst überreiches Material. An Dinge, die für den Untersecundaner noch unbrauchbar waren, mag sich der Obersecundaner gewöhnen, weil auch er mit seinen höheren Zwecken wachsen soll; der oft in unsern Sprüchwörtern zu Tage tretende scharfe Unterschied von »zahlungsfähiger Moral« und Sittlichkeit kann hier zur Geltung kommen. Der künftige Bürger muss den mehr und mehr zum Triumph gelangenden Standpunct verachten lernen, dass des Menschen Gewissen und Ueberzeugung eine nach beliebigem Tagescurs zu bestimmende Waare sei; die Schule wenigstens soll ihn nicht dazu erziehen, dass er einst wähnt, der Mensch sei ein Object zu beliebigem Experimentiren. Sie soll ihren Schüler zur Freiheit erziehen: nicht zu der Freiheit, die mit der Gewissenlosigkeit identisch ist, sondern zu der, die Eins ist mit Festigkeit des Charakters und im Leben unerschütterlich bleibt, unbekümmert um das, was ihm von oben oder von unten commandirt wird. Auch diese Forderung wird vielleicht von dieser oder jener Seite her vornehm belächelt; man vergesse aber nicht,

dass durch unsere Zeit ein Zug geht, der über Charakterfestigkeit und Ueberzeugungstreue mit der sauberen Tagesparole »Ecrasez l'infâme!« zur Tagesordnung überzugehen pflegt.

Es mögen also in Obersecunda vor Allem Aufsätze polemischen Inhalts bearbeitet werden, polemisch gegen das Unsittliche in Wort und Sprüchwort. »Einmal ist keinmal«, »Jeder ist sich selbst der Nächste«, »Jugend hat nicht Tugend«, »Mit den Wölfen muss man heulen«, »Mit dem Hut in der Hand kommt man durchs ganze Land« u. s. w.: dies sind Themata, deren bösartige Weltklugheit der Schüler bekämpfen lernen soll; kurz, der Lehrer setze ihn in entschiedenen und bewussten Gegensatz zu Allem, was ihm niedere Gesinnung einflössen könnte. Freilich liegt auch hier noch die Gefahr nahe, dass warmherzige Jünglinge (die heutzutage allerdings selten genug sind) in die Gewalt der Phrase gerathen; wirkt der Lehrer dem nicht entgegen, so wird dieser oder jener junge Mensch leicht ein Held mit tugendhaftem Mundwerk und ist als solcher noch viel widerwärtiger als der grosse platte Haufe, der aus seiner vulgären Gesinnung wenigstens kein Hehl macht.

Von den Thematen, die Herr Mensch für Secunda aufgeführt hat (ohne beide Secunden zu trennen) lassen sich manche mit gutem Erfolg für Obersecunda verwerthen. Darunter sind einzelne wahre Perlen: »Das Osterfest, ein Frühlingsfest und ein Auferstehungsfest« (Nr. 1); »O Herz, versuch' es nur: so leicht ist 's gut zu sein, — und gut zu scheinen, o welch schwere Pein!« (10); »Non scholae, sed vitae discimus« (14); »Die Arbeit ist keine Last, sondern eine Wohlthat« (17); »Geld ist ein guter Diener, aber ein schlechter Herr« (20; besser für Prima; »Noth erzeugt Kraft« (28); »Der Siege göttlichster ist das Vergeben« (37); »Das Glück eine Klippe, das Unglück eine Schule« (125); u. s. w. Daneben stelle der Lehrer hier schon häufiger als in Untersecunda ein Thema frei. Er gebe z. B. denjenigen Schülern, die eine Ferienreise unternehmen, die möglichst getreue Beschreibung derselben auf; er begnüge sich aber nicht mit der regelmässig wiederkehrenden Schilderung irgend einer Naturscene und — der besten Bierquellen, sondern er verlange eine Beschreibung, die von der Erkenntniss und der Urtheilskraft des Verfassers ein günstiges Zeugniss ablege. Geschieht dies, so sind solche Beschreibungen von höchstem Nutzen für den jugendlichen Verfasser, weil sie seinen Blick erweitern und ihn davor behüten

an Allem, was sich ihn nicht gewaltsam aufdrängt, mit geschlossenen Augen vorüber zu gehn.

Ob der Schüler gehalten werden soll seinen Aufsatz häufig in die Form der Chrie zu kleiden, ist eine offen stehende Frage. An sich zu verwerfen ist die Chrie jedenfalls nicht, denn sie zwingt den Schüler seine Gedanken an eine streng logische Ordnung zu knüpfen und irgend einen Gegenstand nach allen Seiten hin zu beleuchten. Kommt aber die Form der Chrie zu häufig in Anwendung, so gewöhnt sie zwar den Unbegabten zu formell richtiger Ordnung der Gedanken, aber sie zieht dem Begabteren den Boden der Selbständigkeit unter den Füssen weg und benimmt ihm die Freude an eigenem Schaffen. Ebendasselbe gilt von dem gar zu ängstlichen Betonen der vom Lehrer gegebenen Disposition; diese ist ein gutes Gängelband für Obertertianer und Untersecundaner, aber Schüler der oberen Classen sollen sich dieses Gängelbandes allmählich entwöhnen.

Bei Zurückgabe der Aufsätze ist in Bezug auf die Grammatik Manches durchzunehmen. Zwar die Synonymik (wofür Herr Mensch manche interessante Themata anführt, die sich zwar weniger für eigentliche Aufsätze, desto besser aber als Classenthemata und zu kurzen Besprechungen eignen) wird besser für Prima aufbehalten; aber die Regeln über die Orthographie z. B. müssen in Obersecunda absolvirt werden.

Dazu sind allerdings zwei Voraussetzungen nöthig: einerseits, dass wir endlich einmal ohne Widerrede erfahren, was deutsche Orthographie bedeutet, andrerseits, dass die einmal adoptirte Rechtsschreibung dann auch wirklich an allen Schulen durchgeführt werde. Das Zweite lässt sich jedenfalls erreichen; fügen wir uns doch heutzutage in noch ganz andere Dinge! Eine einheitliche Rechtschreibung an unseren Schulen durchzuführen kann also nicht schwer fallen. Aber die Schwierigkeit liegt nicht in dem zweiten, sondern in dem ersten Punct. Vor zwei Jahren wurde in Preussen, namentlich in Berlin, ein Versuch dieser Art gemacht, und er ist vollständig ins Wasser gefallen: von den gelehrten Männern, die behufs der Feststellung einer einheitlichen deutschen Orthographie in Berlin zusammentraten, hatte so ziemlich jeder seine eigene Orthographie in petto, und wie wenig die auf Grund der endlich mühsam getroffenen Vereinbarung veröffentlichte Schrift allgemeinen Beifall fand, ist bekannt. Sollte sich denn wirklich in Deutschland kein Hercules finden,

der den Alpheus und Peneus der gesunden Vernunft und der sprachwissenschaftlichen Erkenntniss durch den Augiasstall unserer sogenannten Orthographie leite? Es scheint nicht; uns fehlt eine Akademie nach Art der französischen, deren bedenkliche Seite wir übrigens durchaus nicht verkannt wissen wollen. Da also die Sache von oben her nicht gemacht wird, so muss man sie wohl oder übel von unten her machen. Zu dem Ende treffe jedes Lehrercollegium eine Verabredung über die Orthographie; zum mindesten beseitige diese das th, das h als Dehnungszeichen und die Doppelvocale. Das ist das Wenigste, und schwerlich wird man sich darauf bechränken dürfen. Natürlich lege man den verabredeten Plan der zunächst vorgesetzten Behörde, d. h. in Preussen dem Provinzialschulcollegium, zur Kenntnissnahme vor; sie mag ihn weiter verbreiten, und ihr selbst kann es nur erfreulich sein, wenn durch Sachkundige dem bisherigen Unwesen endlich einmal gründlich gesteuert wird.

Sodann sei es Aufgabe des deutschen Unterrichts, namentlich der Aufsatzcorrectur, der zunehmenden Verflachung unserer Sprache entgegenzuwirken; der Lehrer kann in den oberen Classen, in denen der Schüler für Dinge dieser Art ungleich mehr Verständniss an den Tag legt als in den mittleren, auch weit entschiedener zu Werke gehn. Schon dem Auge des Laien kann es nicht verborgen bleiben, dass die Sprachverderbniss wieder an Umfang gewinnt; es ist eben leider durch den letzten Franzosenkrieg eine sittliche Reaction gegen die Pest des Franzosenthums bei uns nirgends erfolgt. Aber auch dem eigentlichen Germanisten kann es nicht entgehen, dass nicht nur seit längerer Zeit jede Entwickelung unserer Sprache stockt, sondern dass allgemein die Tendenz vorwiegt zu planiren und zu niveliren, was über das Alltägliche und Conventionelle hervorragt: starke Declinations- und Conjugationsformen verschwinden mehr und mehr, und die schwachen Elemente treten immer zudringlicher in den Vordergrund. Dieser allgemeinen Tendenz hat sich die Schule entschieden zu widersetzen; sie hat die gediegene, nur vergessene, nicht abgegriffene alte Münze wieder in Umlauf zu setzen.

Unter diesen Verhältnissen muss begreiflicher Weise die Versetzung der Obersecundaner nach Prima eine sehr ernste sein. Dabei darf meiner Meinung nach nicht das möglichst grosse Mass sogenannter positiver Kenntnisse den Ausschlag geben, mit denen der Schüler den Kopf angefüllt hat, und die zum grossen

Theil schon bald auf Nimmerwiedersehn verloren gehn;*) vielmehr muss hier die sittliche Reife des Versetzungscandidaten massgebend sein, und über diese zu befinden ist vor allen der Lehrer des Deutschen berufen. Fällt sein Urtheil verneinend aus, so sollte von der Versetzung überhaupt Abstand genommen werden. Am besten wäre es, dass ein solcher Schüler von der Schule abginge; es ist nicht anzunehmen, dass einer entschiedenen sittlichen Unreife durch einen Aufschub um ein Halbjahr abgeholfen werden könnte.**)

Der Sprung von Obersecunda nach Prima ist gross, der Sprung von Prima auf die Hochschule ist grösser. Das wird leicht klar. Eben noch der Schulzwang, dessen Zügel manche Lehrer gerade die Primaner am schärfsten fühlen zu lassen für angemessen halten, und gleich darauf die völlige Ungebundenheit als Gegensatz — —; ich bin der Meinung derer, welche sagen, dass Primaner vor den Schülern niederer Classen immerhin »Etwas voraus haben« dürfen. Durch allzu scharfe Zucht macht man den Menschen einerseits widerwillig, andrerseits erhält man ihn unmündig; kommt er dann mit einem Mal in den Zustand vollster Freiheit, so weiss er sie nicht zu benutzen, weil sie ihm bisher völlig fremd geblieben ist, und er braucht oft Jahre, bevor er sich »die Hörner abgelaufen« hat. Dies ist aber kein gesunder Zustand, und es ist Sache der Schule hierin einerseits durch ein vernünftiges Mass von Freiheit, dann aber auch durch frei machende***) Erziehung Wandel zu schaffen.

Dem deutschen Unterricht fällt wiederum der Löwenantheil dieser herrlichen Aufgabe zu: er hat dem, was er in den früheren Classen geleistet hat, in Prima das Siegel der Vollendung und Bestätigung aufzudrücken. In gewisser Beziehung ist seine Arbeit allerdings vereinfacht; die Metrik ist in Obersecunda abge-

---

*) Von dem Verfahren einzig das vorgeschriebene Quantum des Wissens als entscheidendes Kriterium für die Befähigung des Schülers aufzustellen wird die Schule sich jedenfalls allmählich frei zu machen haben.

**) Sollte dereinst die oben vorgeschlagene Trennung der Curse in Anwendung kommen, so würde das dabei erwähnte Verfahren natürlich nur für den sprachlich-germanistischen Coetus beibehalten werden, für die beiden andern Coeten dagegen in Wegfall kommen.

***) Hier wie überall in dieser Abhandlung sind die Ausdrücke »frei« und »Freiheit« nur sittlich aufzufassen, nirgends aber mit dem modernen Worte »liberal« identisch.

schlossen, der sprachliche Theil des Neuhochdeutschen bedarf auch nur gelegentlicher Auffrisschung, und so wird allerdings mehr Zeit gewonnen. Dieser Gewinn an Zeit ist aber nur ein scheinbarer; schon das Pensum der Litteraturgeschichte ist so umfangreich, dass nicht nur alle Ersparnisse an Zeit vollständig aufgebraucht werden, sondern unter den bestehenden Verhältnissen ein erhebliches Deficit bleiben muss.

Was das sprachliche Element betrifft, so tritt hier die Beschäftigung mit dem Althochdeutschen in den Vordergrund. Wie aber soll da verfahren werden? Die sprachliche Seite des Althochdeutschen ist ungemein reichhaltig, da die Dialekte zum Theil sehr erheblich von einander abweichen. Diese Dialekte selbst auch nur annähernd gründlich zu studiren verbietet die kärglich zugemessene Zeit; es ist also unumgänglich nothwendig sich auf einen, den wichtigsten, Dialekt zu beschränken. Dies ist der Otfried's; ihn also studire, lese und erkläre man. Allerdings ist die materielle Schwierigkeit hier sehr ins Gewicht fallend. Denn die einzig gute Ausgabe, die von Kelle, ist fast unerschwinglich theuer; in Wackernagel's trefflichem Lesebuch steht aber so wenig, dass beim Gebrauche dieses Buchs Jahr aus Jahr ein dieselben Stellen gelesen werden müssten. Doch wird nichts Anderes übrig bleiben, und der Lehrer muss vielleicht die eine oder die andere interessante Stelle dictiren, bis eine billigere Ausgabe kommt. In rein grammatikalischer Beziehung kann man sich leichter helfen; die Grammatik von Heyne ist zwar nicht vollständig und für Anfänger wenig erquicklich, aber sie genügt. Auch ist an besonderen Ausgaben von Paradigmen u. s. w. kein Mangel. Noch ein anderes Auskunftsmittel bleibt übrig: man beschränkt sich auf Wackernagel, und das dazu gehörige Wörterbuch erleichtert das Verständniss nicht wenig.

Das Pensum der Litteraturgeschichte ist für den meist zweijährigen Cursus der Prima (Unter- und Oberprima als Eins gerechnet) ein (wie schon bemerkt) höchst umfassendes. In Unterprima muss die Litteraturgeschichte vom 12. Jahrhundert an bis auf Opitz, in Oberprima dieselbe bis ans Ende der romantischen Schule (c. 1830) gelehrt werden. Eine Repetition des Pensums von Obersecunda kann eintreten, braucht aber nur kurz zu sein, da der zu versetzende Obersecundaner einen Beweis seines Wissens jedenfalls hat liefern müssen. Sodann ist es weder wünschenswerth noch nothwendig den gesammten Stoff voll-

ständig zu behandeln, die mittelalterlichen Volks- und Kunstepen, der Minnegesang und endlich die Reformationszeit bilden drei natürliche Epochen im Cursus der Unterprima. Wiederum aber sei die Darstellung der Art, dass der Schüler die Entwickelung in ihrem Zusammenhange, nicht bloss eine gewisse Reihe von Dichtern kennen lerne. Die Privatlectüre muss hier in sehr umfassender Weise dem Lehrer zu Hülfe kommen. Da wiederum die Anschaffung der einzelnen Werke (die zum grösseren Theil in Uebersetzungen gelesen werden können und müssen) für die meisten Schüler zu theuer sein wird, so beschaffe die Schule auf ihre Kosten ein paar Exemplare der bedeutendsten Dichtungen, und nun wirke der Lehrer darauf hin, dass die Primaner sich zu kleinen litterarischen Symposien vereinigen und dort die betreffenden Werke lesen. Ein gutes Werk thut der Lehrer, wenn er diese Zusammenkünfte hin und wieder zwanglos selbst besucht oder auch, falls die Verhältnisse es ermöglichen, in seiner eigenen Wohnung abhält. Dies fördert nicht nur die Schüler, sondern flösst ihnen auch eine Anhänglichkeit an den Lehrer ein, die beiden Theilen in gleicher Weise Ehre macht.

Das Pensum für Oberprima ist ungleich schwieriger, theils wegen des ungeheuren Stoffs, theils wegen der Behandlung. Was den Stoff betrifft, so ist an eine einigermassen erschöpfende Darstellung hier noch weniger zu denken als in Unterprima; nur die wichtigsten Erscheinungen können zur Behandlung kommen, die quantitativ grössere Stoffmenge muss der Privatlectüre und der späteren Studienzeit überlassen bleiben. Der leitende Faden aber darf dem Schüler hier am allerwenigsten verloren gehn; es ist Sache des Lehrers die einzelnen Momente zu einem durchsichtigen und übersichtlichen Ganzen zu verbinden. Die Periode der Nachahmung kann kurz abgethan werden; aber die ernste Warnung, die für unsere Nation in ihr auf ewige Zeiten liegt, darf dem Schüler nicht verloren gehn. Dann folgt die Uebergangszeit, dann die doppelte Dichtertrias und die romantische Schule. Auf jeden Fall ist die zu Ende des vorigen Jahrhunderts blühende Odendichtung zu betonen; Dichtern wie Jacobi, Hölty, Uz geschieht heutzutage selten ihr Recht. Ebendeshalb lege der Lehrer den Hauptnachdruck auf diejenigen Dichter, die den Idealismus vertreten und vielleicht gerade darum bei unserer Zeit in vollständigen Misscredit gekommen sind.

Klopstock ist gründlich zu behandeln; Herder und Wieland mögen mehr zurücktreten, da jener für Primaner (abgesehen von seinen »Stimmen der Völker«) wenig Anmuthendes hat und dieser es nicht verdient. Bei Goethe ist namentlich der Lyriker zu betonen; denn der »Faust« ist trotz alledem für das jugendliche Alter ungeeignet. Schiller ist den jungen Leuten nicht fremd, und Lessing ist mit Vorsicht zu behandeln. Sein Verdienst um die Wiederbelebung der deutschen Litteratur ist vor Allem in den Vordergrund zu stellen; den »Nathan« und seine »theologischen« Streitschriften überlasse ich denen, die daran Geschmack finden und am liebsten den »Nathan« als »Offenbarung des modernen Zeitgeistes« an die Stelle der Bibel setzen möchten. Dem sei aber, wie ihm wolle: so viel dürfte unleugbar sein, dass der Standpunct, der Lessing's »Nathan« und Vossens »Luise« als Triumphe der Menschheit feiert, mit idealer Regung nichts zu schaffen hat. Ebendasselbe gilt von der romantischen Schule, die man unter geringschätzigem Hinweis auf die Missgriffe eines Zacharias Werner oder Amadeus Hoffmann als eine Ausgeburt der Tollheit am liebsten aus der Litteraturgeschichte ausgetilgt wissen möchte.

Es ist hier nicht meine Sache über Methode und Behandlung des litterarhistorischen Unterrichts auf der Realschule mich erschöpfend auszulassen; das wäre eine Aufgabe für sich. Nur das Eine sei nochmals betont: der Unterricht in der Litteraturgeschichte verfehlt vollkommen den Zweck den Idealismus auf der Schule zu entwickeln und ihn dem Schüler als beste Mitgabe fürs Leben in die Seele zu pflanzen, wenn er im modernen Geiste ertheilt wird. Ein Lehrer, der den »Nathan« mit innerer Befriedigung liest und Spielhagen oder Auerbach zu geniessen versteht, dagegen einen Dichter wie Klopstock lächerlich findet, halte sich vom litterarhistorischen Unterricht fern; das ist Gewissenssache! Deshalb falle auch auf die neueste Epoche der Litteraturgeschichte nur ein kurzer Blick; es genügt dem Schüler vor Augen zu führen, dass die jetzt siegende Richtung wohl vom Humanismus, aber nicht von der Humanität einen Begriff hat.

An Vorträgen ist hier weniger Mangel als je; Litteraturgeschichte und Privatlectüre geben unerschöpfliches Material, und darum kann auch dem Schüler, der ernst bis Prima gelangt ist,

die Wahl seines Themas unbedenklich gestattet werden. Aus eben dem Grunde, d. h. weil der Schüler wegen des Stoffs nie in Verlegenheit sein kann, ist aber auch auf die formale Gewandtheit hier mehr Gewicht zu legen. Beim Secundaner lässt es sich der Lehrer gefallen, wenn gestümpert, gestottert und ein nach Form und Satzbau mittelmässiges Deutsch zu Tage gefördert wird: vom Anfänger ist keine Fertigkeit zu erwarten. Ein Vortrag aber, in dem der Redende (wie es noch manche Universitätsprofessoren thun) nie mit dem einmal begonnenen Satz zu Ende kommt, sondern sich wie in ein verstrickendes Netz in seine eigenen Constructionen verwickelt, darf bei einem Realprimaner nicht geduldet werden. In diese Gefahr kommen aber gerade diejenigen am leichtesten, die einen blühenden Stil schreiben und schwierige Satzperioden lieben: der Lehrer halte also darauf, dass in möglichst kurzen und bestimmten Sätzen geredet werde. Bei einem Vortrag ist die Form fast wichtiger als der Inhalt; das ist eine Erwägung, die freilich selbst von Lehrern oft missachtet wird.

Die Aufsätze dagegen, namentlich die der Oberprima, haben den Zweck nachzuweisen, ob der Schüler selbständig und selbstthätig zu denken weiss. Darum lasse der Lehrer die Schüler sich häufig im Disponiren (in der Classe) üben, aber betreffs der Aufsätze binde er sie nicht mehr an schulmässige Dispositionen. In dem Alter des Primaners kommt allmählich der reifere Verstand; hier beginnt es schon zu keimen und Blüthen zu treiben, während es oft in früheren Classen wie Wüste und Haide auszusehen pflegte. Historische Themata können hier zuerst mit Erfolg bearbeitet werden: jetzt ist das historische Interesse nicht mehr das des Quartaners oder Tertianers, dem die Geschichte Vergnügen macht, weil da von Schlachten und Siegen die Rede ist, sondern hier beginnt schon ein historisches Urtheil sich zu bilden. In der Regel wird dies Urtheil ziemlich pessimistisch ausfallen, weil sich (gerade bei starken Naturen am stärksten) jetzt die Periode des »Weltschmerzes« einzustellen pflegt; der Jüngling kommt znm ersten Mal mit dem Leben in etwas nähere Berührung, und diese erste Berührung pflegt ziemlich schmerzhaft zu sein. Es versteht sich, dass der Lehrer (wie er auch für sich denken und fühlen mag) den Schüler in dieser noch sehr unreifen Stimmung nicht bestärken darf; seine Reaction

muss aber eine sehr vorsichtige und bedächtige sein, weil der altklugen Frühreife gewöhnlich ein rasches Welken folgt.*)

Eine sehr wichtige Frage ist die, ob Schüler sich in der Poesie praktisch üben sollen. Nach meiner Richtung müsste man hierauf eine bejaende Antwort erwarten; aber nach reiflicher Erwägung muss sie verneinend ausfallen. Rein metrische Arbeiten, Uebersetzungen irgend welcher interessanten Dichterstellen sind nicht zu verwerfen und können allenfalls schon hin und wieder in Obersecunda vorkommen; aber auch sie haben schon ihre bedenkliche Seite. Denn leicht kommt ein junger Mensch, dem die eine oder die andere poetische Uebersetzung gelungen ist, auf die Idee, dass er eigentlich dichterisch begabt sei; an solchen Dichtern ist aber heutzutage kein Mangel. Entschieden hüte sich aber der Lehrer eigentliche poetische Themata zu geben; die Grossmannssucht ist heute schon arg genug, und zudem erregt wirklich dichterisches Talent nur den Neid und die Eifersucht der Mitschüler. Wird dem Lehrer einmal von einem Schüler ein mehr oder weniger stattlicher Band »erster Versuche« zur Kritik übergeben, so bestelle er den jugendlichen »Nipper von Hippokrenens Lache« zu sich in sein Haus, und dort behandele er ihn streng nach Lessing's Vorschrift »fortiter in re, suaviter in modo«.

Die Rhetorik möchte ich aus den Schulen ganz verbannt wissen. Sie ist eine Qual der Schüler und bringt ihnen nur den sehr zweifelhaften Nutzen sich eine Reihe von technischen Ausdrücken, die zum guten Theil verdrehten Grammatikern ihr Entstehn verdanken, für heute oder morgen in den Kopf zu stopfen. Was falsch ist, sage der Lehrer dem Schüler; was dieser gut und recht macht, braucht er nicht erst mit Kunstausdrücken zu belegen. Die Leidenschaft mancher Altphilologen

*) Herr Mensch hat auch für Prima eine Reihe trefflicher Themata gesammelt; unter diesen (fast 600) Thematen sind allerdings auch viele recht unglücklich gewählt. So Nr. 75 »Die Bedingungen des Schönen«; Aesthetik gehört nicht in die Schule. 36: »Christus und Sokrates. Eine geschichtliche Parallele«; dieses Thema kann erst dann behandelt werden, wenn wir ganz »freireligiös« sind oder die Religion des Protestantenvereins Staatsreligion geworden ist. 195: »Ist langes Leben ein Glück?« Was für altkluges Gerede wird da zum Vorschein kommen! 264: »Vorzug des öffentlichen vor dem Privatunterricht«. Gehört nicht in die Schule 263: »Die Kunst des Schauspielers«; Gott bewahr' uns! 438: »Haben sich die Zeiten wirklich verschlechtert?« Für Primaner unbrauchbar. U. s. f.

sich in die Tiefen der schulmässigen Rhetorik bei jeder passenden und unpassenden Gelegenheit zu versenken hat schon vielen den Geschmack an den classischen Dichtern gründlich ausgetrieben. —

Hiermit sei es genug. Es konnte nicht meine Absicht sein einen Gegenstand, an dem man nie auslernt, auf einer kleinen Reihe von Druckseiten erschöpfend zu behandeln; ich versuchte nachzuweisen, dass der Idealismus in die Schule und namentlich in den deutschen Unterricht zurückkehren muss. Die Zeichen mehren sich, dass die moderne Cultur ihren Höhepunct bereits überschritten hat; die Feindseligkeit unserer Zeit gegen Alles, was tief und ideal ist, gilt als kein Zeichen nur für denjenigen, der in der Negation seine endliche Beruhigung findet. Die Schule wenigstens möge in einer späteren Zeit, wo man vielleicht die Geschichte unserer Periode schreibt, nicht der Vorwurf treffen, dass sie mitschuldig sei an der zunehmenden Verfinsterung der Herzen und Gemüther!

---

2. Aeltere Stimmen über die zweckmässigste Gestaltung des gesammten Schulwesens.

Da die diesjährige (zweite) Versammlung deutscher Realschulmänner in Braunschweig sich vorzüglich mit der zukünftigen Organisation des höheren Schulwesens beschäftigen wird, dürfte es Vielen nicht unwillkommen und den Berathungen förderlich sein vorher die Stimmen älterer Zeit über die zweckmässigste Schulorganisation zu vernehmen und Anregung aus ihnen zu empfangen.

A. Comenius.

(Aus Pappenheim: Amos Comenius, der Begründer der neuen Pädagogik, Berlin 1871. Henschel. S. 27—33).

Die Bildungszeit des Menschen währt so lange, als er wächst, also bis zum 25. Lebensjahre. Diese Zeit nun theile man in 4 Stufen, so erhält man

1) eine Schule der Kindheit oder Mutterschule *(schola materna)* bis zum vollendeten 6. Jahre;
2) eine Schule des Knabenalters (entsprechend unserer Volksschule — *ludus litterarius* oder *schola vernacula publica)*, 6. bis 12. Jahr;
3) eine Schule der Jugend *(adolescentiae)* oder Lateinschule *(schola latina* oder *Gymnasium)*, 12. bis 18. Jahr;
4) eine Schule des höheren Jünglingsalters *(schola iuventutis)*. Diese besteht in der Akademie (und in Reisen), 18. bis 24. Jahr.

Eine Mutterschule soll in jedem Hause sein; eine Schule des Knabenalters in jeder Gemeinde, jedem Dorf, jeder Stadt; eine Jugendschule in jeder grösseren Stadt *(civitas)*; eine Universität oder Akademie in jedem Staat oder auch in jeder grösseren Provinz.

Die Pensen dieser verschiedenen Schulen unterscheiden sich nicht im Stoff, nur in der Form. Die Disciplinen sind nicht nach Willkür zu zerpflücken, sondern alle zugleich zu geben, nur dass man sie zuerst allgemeiner und im rohen Umrisse, in den späteren Schulen ausgeführter und im Besonderen behandelt. Die Mutterschule hat besonders die äusseren Sinne zu üben; die Schule der Muttersprache *(schola vernacula)* die inneren Sinne (Einbildungskraft und Gedächtniss) wie auch Hand und Zunge; das Gymnasium Verstand und Urtheil; die Universität endlich wird besonders »den Willen« bilden, indem sie lehrt die Vermögen *(facultates)* in Harmonie zu erhalten, die Theologie die Seele, die Philosophie die Vernunft, die Medicin die Lebensfunctionen des Körpers und die Jurisprudenz die äusseren Güter.

Die Mutterschule und die Volksschule beschäftigen sich mit aller Jugend beiderlei Geschlechts; die Lateinschule mit den Knaben, die über die Handwerke hinausstreben; die Universitäten bilden die Lehrer und und Führer *(doctores directores)* Anderer in Kirche, Schule und Staat.

Im Folgenden gibt Comenius die Grundzüge für die Einrichtung dieser vier Schulkategorieen. Die »Mutterschule«, welcher er ausserdem ein besonderes Schriftchen gewidmet hat, werde ich später eingehender besprechen. Seine Einrichtung der Volksschule wäre uns noch deutlicher geworden, wenn er die sechs Bücher veröffentlicht hätte, welche er für den Fall, dass »die Schulen des Vaterlandes wiederhergestellt würden« — schon geschrieben hatte; doch erkennen wir auch aus den gegebenen Umrissen, welch ideale Aufgabe und welche Stellung im Schulorganismus er der Volksschule anzuweisen gedachte.

Alle Jugend, sagt er, soll in die Volksschule gehen, auch diejenige, welche später in die Lateinschule gehen wird (ähnlich lautete später die Forderung Fichte's). Denn einmal beabsichtigten wir eine allgemeine Unterweisung Aller zu allem Menschlichen, und sie sollen daher zusammen geführt werden, so lange es angeht, um sich gegenseitig zu beleben und anzuregen. Dann sollen Alle in gleicher Weise zu allen Tugenden, also auch zur Bescheidenheit, Eintracht etc., erzogen werden, und man darf durch zu frühe Trennung nicht die Einen veranlassen die Andern zu verachten. Auch kann man es dem 6 Jahr alten Kinde nicht ansehen, wozu es geneigt sein wird, und später sollen nicht bloss die Kinder der Reichen in die Lateinschule gehen. Seine ganze Methode beziehe sich auch nicht bloss aufs Latein, sondern auf die Ausbildung der Muttersprachen aller Völker, und diese dürften daher nicht willkürlich übersprungen werden. Ferner dürfe man nicht früher fremde Sprachen lehren als die Muttersprache, in der Muttersprache aber lasse sich der Sachunterricht, worauf es ihm vorzugsweise ankomme, ebenso gut geben als im Latein. Uebrigens würde das Latein sich dann desto leichter lernen.

Die Volkschule hat bis zum 12. oder 13. Jahre alles Das zu lehren, »dessen Gebrauch sich durch das ganze Leben hinzieht«, nämlich: Lesen

alles in der Muttersprache Geschriebenen und Gedruckten bis zur Fertigkeit; Stilgewandtheit, gegründet auf Kenntniss der Gesetze der Muttersprache und auf grammatische Uebungen; Zeichnen *(pingere)*; Rechnen mit Ziffern und am Rechenbrett, soweit es nothwendig ist *(ad necessitatem)*; Messen der Längen, Breiten, Entfernungen etc.; Singen aller üblichen Melodieen, die tüchtigeren Schüler auch die Anfänge der Figural-Musik; die Psalmen und die in ihrer Kirche üblichen Lieder müssen die Schüler meistentheiis im Kopfe haben; den Katechismus. die biblische Geschichte und die wichtigsten Sprüche der Heiligen Schrift aufs genaueste, so dass sie sie hersagen können; Sittenlehre in Regeln und passenden Beispielen; das Haus- und Staatswesen so weit, um zu verstehen, was im Hause und Staate täglich vorgeht; Weltgeschichte im allgemeinsten Umrisse bis auf die Gegenwart; das Wichtigste aus der Erd- und Himmelskunde, darunter die wichtigsten Reiche Europa's, besonders aber das Vaterland mit seinen Städten, Bergen, Flüssen. Endlich sollen die Schüler die gewerblichen Thätigkeiten im Umrisse kennen lernen, auch darum, damit sie ihre natürliche Neigung zu dieser oder jener desto leichter kundthun können. — Nach einer derartigen Vorbereitung wird den Sehülern nicht nur in der Lateinschule, sondern auch im Ackerbau, im Handel etc. nichts vorkommen, das sie nicht schon »gekostet« hätten, und jede Unterweisung, welche sie in ihrem Gewerbe, in der Kirche, durch die Bücher empfangen werden, wird nur eine vollere Aufhellung oder eine eingehendere Erörterung der schon vorher kennengelernten Dinge sein.

Um diese Aufgabe zu erfüllen, soll jede Volksschule aus sechs Classen bestehen, soweit als möglich mit besonderen Zimmern; jede Classe soll ihr Schulbuch (über Wissenschaften, Tugend und Religion) haben, aus welchem auch, soweit es für das Alter angemessen ist, die Bezeichnungen aller Dinge und die vornehmlichsten Redewendungen in der Muttersprache gelernt werden. Die Bücher der späteren Classen unterscheiden sich von denen der früheren nur dadurch, dass sie den Stoff ins Speciellere, Unbekanntere, Schwierigere hinüberführen oder einen neuen Gesichtspunct in der Betrachtung der schon früher vorgetragenen Dinge zeigen. Selbstverständlich muss Alles dem kindlichen Geiste angepasst sein und daher überall auch »das Nützliche mit dem Angenehmen« verbunden werden. Auch die Büchertitel »Veilchenbeet, Rosenbeet etc.« mögen daher die Kinder ansprechen; »denn die Schule gleicht einem Garten«.

In diesen Büchern, welche in der Muttersprache geschrieben sein sollen, werden auch die Kunstausdrücke der Muttersprache entnommen sein, nicht dem Lateinischen oder Griechischen, einmal, weil sie leichter verstanden werden und sich besser dem Gedächtnisse einprägen, dann, weil es nöthig ist die Muttersprache auszubilden. Wenn man sagt, unsre Sprache sei nicht so reich wie das Latein und Griechisch, so liegt es nur an uns, weil wir sie nicht ausgebildet haben; auch jene Sprachen waren ursprünglich rauh und unbeholfen. Wenn man meint, die Gelehrten würden von ihren Kunstausdrücken nicht abgehen, so geht das uns, die wir die Ungebildeten zum Verständniss der Künste und Wissenschaften bringen wollen, nichts an. Endlich werden die Knaben, welche später

andere Sprachen lernen sollen, wenig Nachtheil davon haben, dass sie vorher die Kunstausdrücke etc. in der Muttersprache gelernt haben.

Man unterrichte nur zwei Stunden Vor- und zwei Stunden Nachmittags. Die übrige Zeit mag, zumal bei den Aermeren, häuslichen Verrichtungen oder gesitteten Erholungen verbleiben. Vormittags übe man Verstand und Gedächtniss, Nachmittags Hand und Stimme. Vormittags also lese der Lehrer das Stundenpensum vor allen Schülern wiederholt vor und erkläre es aufs fasslichste. Dann lasse er die Schüler selbst es der Reihe nach wieder lesen, so dass, während einer hell und deutlich liest, die anderen in ihrem Buche still mitfolgen. Nach einer halben Stunde oder darüber werden die begabteren es auswendig wissen, die anderen später. Nachmittags behandele man nichts Neues, sondern wiederhole das Pensum, theils durch Abschreiben aus den gedruckten Büchern, theils durch Abfragen, wer es besser im Gedächtniss habe, u. s. w. Auch sollen die Schüler ihre gedruckten Bücher aufs sauberste abschreiben, um sich den Stoff richtiger einzuprägen und um sich im schönen, schnellen und richtigen Schreiben zu üben; die Eltern werden daran auch die Leistungen der Schule und die Fortschritte der Kinder leichter beurtheilen können. — Sollen Kinder Nachbarsprachen lernen, so geschehe es um das zehnte und zwölfte Jahr, zwischen der Volks- und der Lateinschule. Am besten, man schickt sie dorthin, wo nicht ihre Muttersprache, sondern diese Sprachen täglich gesprochen werden. Auch mögen sie die ihnen vorher aus der Muttersprache bekannten Bücher in diesen neuen Sprachen lesen, abschreiben, sich einprägen etc. —

Die Lateinschule hat zur Aufgabe vier Sprachen und den ganzen Inbegriff der Wissenschaften (*tota artium encyclopaedia*) zu lehren. Von den Sprachen — Grammatik — müssen die Schüler das Latein und die Muttersprache völlig, das Griechisch und Hebräisch nach Bedürfniss inne haben. In der Dialektik müssen sie erklären, unterscheiden, beweisen und Beweise auflösen können. In der Rhetorik müssen sie über jeden Stoff geschmackvoll zu sprechen verstehen. Arithmetik und Geometrie müssen sie lernen sowohl wegen der verschiedenen Bedürfnisse des Lebens, als auch weil diese Wissenschaften vorzugsweise den Geist anregen und schärfen. In der Musik müssen sie praktisch und theoretisch bewandert sein, in der Grundlage der Astronomie, nämlich in der Lehre und Berechnung der Kugel, wenigstens so weit, als es für die Physik, die Geographie und einen grossen Theil der Geschichte nöthig ist. Aber ausser diesen üblichen sieben freien Künsten, deren Kenntniss nach Meinung des Volkes den »Magister der Philosophie« bildet, müssen sie noch Anderes, Höheres (*ut altius assurgant*) lernen. In der Physik sollen sie den Bau der Welt, die Kräfte der Elemente, die Verschiedenheit der Thiere, die Kräfte der Pflanzen und Metalle, den Bau des menschlichen Körpers etc. kennen, sowohl an sich als in ihrer Anwendung auf das menschliche Leben durch die Medicin, den Ackerbau etc.; in der Geographie sollen sie den ganzen Erdkreis mit Meeren, Inseln, Reichen etc. im Kopfe haben (*mente depictum circumferant*); in der Chronologie den Verlauf aller Jahrhunderte; in der Geschichte sollen sie zum guten Theil die hervorragenden Veränderungen des Menschengeschlechts, der wichtigen Staaten, der Kirche

und die mannichfaltigen Gebräuche und Schicksale der Völker und Menschen erzählen können; in der Ethik werden sie die Arten und Unterschiede der Tugenden und Laster, auch in ihrer Anwendung auf Haus-, Staats- und Kirchenwesen kennen; in der Theologie müssen sie die Grundlagen des Glaubens auch aus der Schrift beweisen können. In allen diesen Fächern sollen die Jünglinge in sechs Jahren zwar keine vollendete Bildung erreichen, jedoch für jedes künftige vollendete Wissen feste Grundlagen haben.

Demnach wird diese Schule in sechs Classen zerfallen, welche, von der niedrigsten anfangend, folgende Namen führen mögen: Grammatik, Physik, Mathematik, Ethik, Dialektik, Rhetorik.

Dass die Sprachkenntniss (Grammatik) den anderen Wissenschaften vorangehen solle, wird Niemandem auffallen; wohl aber, dass, gegen das allgemeine Herkommen, die Realwissenschaften der Dialektik und Rhetorik vorangehen sollen. Die Gründe für diese Umkehrung sind schon oben besprochen worden. Auch »sind die Dinge an sich das, was sie sind, wenn Vernunft *(ratio)* und Sprache sich auch nicht mit ihnen beschäftigen; Vernunft und Sprache aber beschättigen sich mit den Dingen allein und hangen von ihnen ab; ohne die Dinge verschwinden sie oder werden inhaltloser Schall.« Ferner werden, wie schon Lipsius gelehrt, die Naturwissenschaften der Ethik vorausgehen. Die Mathematik wiederum soll, nach »meinen jetzigen« Ansichten und Erfahrungen, vorläufig der Naturwissenschaft nachfolgen. Die Alten (Platon) freilich schickten sie voraus, weil sie durch die sinnlichere, leichtere und gewissere Kenntniss der Zahlen und Grössen auf das Unsinnliche vorbereiten sollte. Wir dagegen wollen die Uebung der Sinne und die Anregung des Geistes schon in der Volksschule durch die Sinnendinge und Zahlenlehre pflegen; auch ist die Lehre von den concreten Körpern eine Vorstufe zu der höheren Betrachtung der Grössen, zu dem Abstracten; endlich soll sich ja an unseren mathematischen Unterricht die Kenntniss der meisten Kunstthätigkeiten anschliessen, was ohne Naturkenntniss nicht leicht und richtig geschehen kann. Den Naturwissenschaften mag man in drei Monaten auch die Metaphysik (»richtiger Prophysik oder Hypophysik«) vorausschicken, als die Lehre von den ersten und innersten Grundlagen der Natur, nämlich von den nothwendigen Eigenschaften aller Dinge, Attributen und Unterschieden etc.; die Naturlehre wird dann nur die Anwendung des Allgemeinen auf das Besondere geben. Die Lehren der Metaphysik »werden sehr leicht einleuchten, weil sie gleichsam die blossen Grundgedanken *(mera principia)* sind, welche jeder menschliche Sinn durch das ihm inwohnende Licht von selbst anerkennt und zugesteht«. — Auf Physik und Mathematik wird die Ethik folgen; doch soll hier nicht bloss wie in der Volksschule das Was, sondern auch das Warum (Ursachen und Wirkungen der Dinge) zur Beachtung kommen. Alles Controverse bleibt aber auch in dieser 4. Classe noch ausgeschlossen. Dies gehört vielmehr in die 5. Classe, Dialektik, wo nach einer ganz kurzen Theorie dieser die Stoffe der Physik, Mathematik etc. und die wichtigeren Streitfragen der Gelehrten theils zur Wiederholung des Vorangegangenen, theils zur Aufhellung des Unverstandenen dialektisch behandelt werden. Endlich wird in der 6. Classe nach Vor-

ausschickung einer ganz kurzen nnd klaren Theorie die Rhetorik an allen Gegenständen der Erkenntniss, der menschlichen Sittlichkeit und göttlichen Weisheit geübt. — Alle 6 Classen aber soll, mit Hülfe eines besonderen Buches für jede Classe, der Geschichtsunterricht begleiten, in dieser Folge: Biblische Geschichte, Naturgeschichte *(historia naturalium)*, Geschichte der Erfindungen, Geschichten ethischen Inhalts (Beispiele von ausgezeichneten Tugenden etc.), Geschichte der (religiösen?) Sitten und Gebräuche der Völker (*de variis gentium ritibus)*, allgemeine Geschichte der ganzen Welt und der vorzüglicheren Völker, besonders aber des Vaterlandes — Alles in Kürze, doch nirgends mit Fortlassung des Nothwendigen.

Jede Classe soll täglich vier Stunden haben: Vormittags (nach einer religiösen Uebung) zwei Stunden in ihrer Hauptwissenschaft oder -Kunst; Nachmittags eine Stunde Geschichte, eine Uebung des Stils, der Sprache oder der Hand. —

In Betreff der Universität will Comenius keine Methode geben, wohl aber seine Wünsche aussprechen.

1) Alle Studien müssen hier gepflegt werden; dazu gehören einmal gelehrte und tüchtige Lehrer aller Wissenschaften, Künste, Fertigkeiten, Sprachen, dann eine auserlesene, Allen zugängliche Bibliothek.

2) Die Einrichtungen müssen zweckmässige sein, damit Alle, welche dahin kommen, ein gründliches Wissen empfangen. Lasse man daher nur die begabteren Köpfe, »die Blüthe der Menschen«, zu; deshalb ist gegen das Ende der Schulzeit von den Schulaufsehern eine öffentliche Prüfung in der Lateinschule anzustellen. Dann aber sollen die jungen Leute nach ihrer Neigung ein bestimmtes Fach wählen. Die starken Geister rege man zu Allem an, »damit es auch an Viel- oder Allwissern nicht fehle«. Nur fleissige, gesittete und begabte Zöglinge werden geduldet. — Von allen Schriftstellern sollen durch die Gelehrten vollständige kurze Auszüge (nicht Excerpte in einzelnen Sentenzen) gemacht werden: die Studirenden werden sich dann wenigstens eine allgemeine Kenntniss aller Schriftsteller verschaffen und die ihnen zusagenden auswählen können; sie werden dadurch eine Vorbereitung für die spätere vollständige Lectüre empfangen und sie auch zu Repetitionen brauchen können, Diese Auszüge können (auch der Aermeren wegen) einzeln herausgegeben, auch den Autoren vorausgeschickt werden. — Endlich sollen öffentliche gemeinsame Besprechungen unter Leitung des Lehrers stattfinden, und zwar Nachmittags über den am Vormittage vorgetragenen Stoff. Zu diesem Zwecke überweise der Lehrer die Schriftsteller, welche denselben Stoff behandelt haben, den Zöglingen zur häuslichen Lectüre; in der Disputation theilen diese mit, was sie gelesen haben; jeder darf fragen, antworten, die Antworten beurtheilen etc.

B. Herder. (Stuttgart u. Tübingen 1828. Bd. X. S. 311—345.)

Die erste Einrichtung meiner Schule sei, so viel möglich, im Stillen und mit Genehmigung meiner Mitlehrer: auf solche Art ist die Befestigung meiner Absichten natürlich. und ich sichere mich der Liebe meiner Collegen. Ist's möglich einzuführen, dass jeder seine Arbeiten wählt, die für ihn sind, Stunden wählt, die für ihn sind. keinen Unterschied an Classen

und Ordnungen findet und finden will: wie viel wäre damit ausgerichtet! So hat jeder seine Lieblingsstunden und Arbeiten: so fällt der Rangstreit weg, und das, was da bleibt, ist nur Ordnung: so wird die Achtung der Schüler unter die Lehrer vertheilt: so wird der Einförmigkeit und dem verdrüsslichen Einerlei immer einen Lehrer und eine Methode zu haben abgeholfen: so wird Veränderung in das Ganze der Schule gebracht, und alle Classen nehmen daran Theil: so wird keine ganz und gar verwildert, da doch alle Subjecte bei Einer Schule nicht alle gleich gut sein können: so wird ein grösseres Band unter Lehrern und Schülern; so bekommt jeder die ganze Schule auf gewisse Art zu übersehen, zu unterrichten und wird ein Wohlthäter des Ganzen: so bekommt der Aufseher das Ganze der Schule mehr zu kennen, und überhaupt, so ist die Vertheilung die natürlichste. Nun wird nicht Alles der lateinischen Sprache aufgeopfert, und ihr gleichsam zu Liebe rangiret: nun kann jeder Schüler; nach jeder Fähigkeit, hoch und niedrig und grade an seinem Ort sein: nun darf keiner, um einer Nebensache willen, in Allem versäumt werden: das Papistisch-Gotische, das die lateinische Sprache zur Herrscherin macht, wird weggenommen, und Alles wird ein regelmässiges, natürlich eingetheiltes Ganze. Jedem Lehrer bleibt sein Name, sein Rang, seine lateinische eigene Classe; nur jede andere Wissenschaft, Theologie, Physik, Griechisch, Ebräisch, französische Sprache, Geographie, Historie, Realien, Poesie u. s. w. wird vertheilt.

Eine Realclasse fängt an. Die ersten Kenntnisse mehr der Naturgeschichte als der Naturlehre, mehr von sich als von Entferntem, Fremdem, von Körper, Seele, merkwürdigen Sachen, die man täglich braucht und siehet und nicht kennet, Kaffe und Thee, Zucker und Gewürze, Brod und Bier und Wein u. s: w. Die ganze äussere Gestalt der Welt, in deren Mitte der lernende Knabe steht, wird erklärt, er auf den Unterschied und Aehnlichkeiten und Beschaffenheiten der Thiere geführt, die er so liebt, die gemeinsten Bedürfnisse des Lebens, Erfindungen und Künste ihm gezeigt, damit er sich selbst kennen, in seinem Umkreise fühlen und Alles brauchen lerne. Das wird ihn zu keinem Fremdlinge in der Welt machen, wo er ist, ihm keine unverstandenen Ideen lassen, die er sonst mit Sprache und Gewohnheit lernt, ihn aufwecken selbst zu betrachten und überhaupt dem grossen Zwecke nachzueifern ihm das zu erklären oder ihm die Erklärung von alle dem finden zu lehren, was ihm die Sprache als Vorurtheil einprägte. Hier braucht's keines Genie's für Lehrer und Schüler, nur Treue, Fleiss und Aufmerksamkeit. Hier kommen lebendige Sachen und Kupfer zu Hülfe: er kennet seine Welt; hier wird Alles lebendig: es findet sich, dass das eben dasselbe ist, was er wusste und nicht weiss, zu trennen glaubte und nicht trennet, spricht und nicht denket. Welche Revolution in der Seele der Knaben! welche Erregung von unten auf! Eifer, nicht bloss akademischer todter Erklärungen, sondern lebendiger Kenntnisse, das erweckt die Seele, das giebt Lust zu lernen und zu leben; das hebt aus der Einschläferung der Sprache; das lässt sich den Eltern zum Ruhm der Kinder vorpredigen; das lässt sich anwenden; das bindet auf zeitlebens. Büffon's Naturhistorie ist hier für den Lehrer mit

Auswahl ein gutes Buch: die Artikel von der Menschheit, von vielen einzelnen Thieren, ohne System, sind bloss für die Jugend und sonst kaum gut.

Man siehet, dass sich mit dieser Classe von selbst Manches zusammenschlingt, insonderheit aus der Geschichte der Künste, der Handwerke, der Erfindungen; nur dass dieses alles bloss untergeordnet bleibt und kein Hauptzweck wird. Ein Schüler, der von Künsten und Handwerken ohne lebendige Anschauung allgemein schwatzt, ist noch ärger, als der von allem nichts weiss; der aber, dem jede Kunst dienet, um Anderes von lebendigen Kenntnissen, die er als Knabe schon haben muss, zu erklären, der bleibt noch immer Knabe, indem er auch davon hört, und wird nicht ein Maulaffe von einem unwissenden nachplaudernden Lehrjungen.

Man siehet, dass mathematische Begriffe ebenso gut dazu gehören, aber nicht, wie sie in unsern Büchern stehen, sondern, wie sie der Hauptbegriff einer ganzen Wissenschaft sind; Töne, Farben, Wasser, Luft, Figuren, Erscheinungen, Maschinen u. s. w. kommen als Spielwerke hierher und werden die Basis zu einem sehr grossen Gebäude.

Erzählungen von dieser und jener Begebenheit, Sache, Erscheinung, Erfindung, Denkwürdigkeiten weben sich überall ein, plündern Historie und Geographie, ohne von beiden einen pedantischen Schatten zu leihen, würzen und beleben Alles, geben lauter Data und Merkwürdigkeiten, ob sie gleich nur immer »es war einmal« erzählen; von der heiligen Historie knüpft sich hier nichts ein, als was wirklich menschlich ist: Adam, die Schöpfung, das Paradies, die Sündfluth; Kirchenceremonieen, die von Christo herkommen, Taufe und Abendmahl, machen dessen Geschichte unentbehrlich und rührend; alles bloss Jüdische wird vermieden: es wird Hauptzweck dem Knaben von alle dem lebendige Begriffe zu geben, was er sieht, spricht, geniesst, um ihn in seine Welt zu setzen und ihm den Genuss derselben auf seine ganze Lebenszeit einzuprägen. Mit einem solchen Anfange wird er nie der Wissenschaft und noch weniger des Lebens überdrüssig werden, nie seine Schulzeit beklagen, sich nie in einer andern Welt geboren zu sein wünschen, weil ihm durch keine andere der Kopf verrückt ist und die seinige sein erster Horizont wurde. Schöne Classe, die erste und beste den menschlichen Geist zu bilden: die angenehmste die Entwicklung einer schönen jugendlichen Seele zu behorchen und sie auf ihre ganze Lebenszeit weise, gründlich, von Vorurtheilen frei und glücklich zu machen. Sie verschliesst auf immer den faulen, morastigen Weg, auf Wörter, Bücher und Urtheile Anderer stolz, hinzutreten und ewig ein schwatzender Unwissender zu bleiben. O wäre ein solches Buch geschrieben! Oder vielmehr hätte ich einmal einen solchen Cursus durchgelehrt! und noch mehr ihn selbst durchgelernt! und zuerst durchgelernt! und wäre so gebildet! Nun bleibt mir nichts als eine zweite Erziehung übrig: ich will mich in Frankreich bemühen die Büffons und Nollets recht schätzen zu lernen, überall Kunst und Natur und Auftritte der Menschen aufzusuchen und in mich zu prägen und recht zu geniessen: und die rechten Quellen von Büchern kennen lernen, um mich nach ihnen, wenn ich sie habe, zu bilden. — Genius meiner Natur! wirst du mich an mein Versprechen, das ich dir und mir thue, erinnern?

Für das Herz gehört eine eben solche Classe. Der Katechismus Luther's

muss recht innig auswendig gelernt werden und ewig bleiben. Erklärungen über ihn sind ein Schatz von Pflichten und Menschenkenntniss. Was auch Basedow über das Jüdische der zehn Gebote sage, mit rechten Erklärungen und leichten Einleitungen sind sie eine schöne Moral für Kinder. Das Artikelbekenntniss ist, dem ersten Stück nach, vortrefflich und mit jedem Wort der Erklärung gross: das zweite führt auf die Lebensgeschichte Jesu, für Kinder so rührend und erbaulich; das dritte ist mehr nach den Worten des Artikels selbst als jedem Buchstaben der Erklärung sehr nützlich und gleichsam die Basis zum Bekenntniss dessen, was christliche Republik ist. Luther ist nicht in seinen Sinn eingedrungen, der mit jedem Wort eine politische Einleitung ist, schön und unterrichtend. Das Gebet Christi ist schwer zu erklären, und Luther zu weitläufig: es ist im Sinn und mit den Worten der Zeit Jesu; zum Theil auch nach den Vorurtheilen der Jünger, die auf ein besseres mit ihren Ausdrücken gelenkt werden; es hat also eine jüdisch-hellenistische Farbe und muss, da es einmal täglich in unserem Munde ist, in solche Worte, ebenso kurz und verständlich, übersetzt werden, als es ein Christus jetzt für Kinder beten würde. Das Sacrament der Taufe ist vortrefflich, um zu bilden, um daran zu errinnen, was man versprochen, um christliche Bürger zu machen. Eine Taufe ohne Unterricht nach derselben ist Nichts, mit diesem, in den ersten frühesten Jahren, die nutzbarste Sache von der Welt Das Abendmahl ist das, worauf sie zubereitet werden sollen und nicht zeitig und innig genug zubereitet werden können. Das soll einer meiner grössten Zwecke sein dies Sacrament würdig zu machen, es zu erheben, die Confirmation in alle Feier ihres Ursprungs zu setzen und die ersten Eindrücke so ewig zu machen, als ich kann. Dazu will ich Charfreitag und alles Rührende zu Hülfe nehmen, um es wenigstens von aussen so ehrwürdig zu machen, als ich kann, die ersten Eindrücke in ihrem ganzen Einflusse aufs Leben zu zeigen, den Pöbel zu empören, die schönen Geister zu überzeugen, die Jugend zu erbauen.

Der Katechismus der Menschheit, wie ich ihn oben entworfen, fängt hier an, und wie schliesst er sich mit Luther's Katechismus zusammen! Züge, Portraits, Geschichte, Leben aus aller Historie kommt dazu, um menschlich zu bilden; aus der Bibel wenig: — Kain, die Sündfluth mit gehörigen Einschränkungen, die Geschichte Joseph's, Eli, Einiges von David, die Geschichte anderer Völker und Zeiten, in grossen Beispielen und Vorbildern drängt sich haufenweise heran: lebendig werde sie erzählt, wieder erzählt, nie gelernt, nie pedantisch durchgefragt und durchgeknetet: so bildet sich Seele, Gedächtniss, Charakter, Zunge, Vortrag, und nachdem wird sich in späterer Zeit auch Stil, auch Denkart bilden. Mit jeder solcher Geschichten wird die Seele des Knaben in einen Ton gewiegt: der Ton trägt sich still fort, wird sich einprägen und auf ewig die Seele stimmen.

Die zweite Realclasse ist schon ein completerer Cursus, der sich dem Wissenschaftlichen mehr nähert. Die Naturhistorie wird schon mehr Naturlehre, allgemeiner, zusammenhangender, mit Instrumenten und Erfahrungen. Da bekommt der Jüngling Wunderdinge zu sehen und noch mehr zu arbeiten: wie bin ich aber hierin versäumt! Weiss ich Instru-

mente zu wählen, zu brauchen, zu verbessern? Hier muss mir meine Reise zu Hülfe kommen, oder Alles ist vergebens. Die erste beste Instrumentensammlung, wo ich sie finde, wo ich mit einem Manne bekannt werde, insonderheit in Deutsch- und Holland, wo ich der Sprache mächtig bin, — ich will sie sehen und kennen lernen, und jeden Mann nutzen, mit dem ich umgehe, und mich zu solchen drängen, mit denen ich umgehen kann, und keinen Winkel leer lassen. Eine Reisebeschreibung jedes Landes soll mir die Merkwürdigkeiten in Natursachen, Instrumenten und Kupfern sagen, die da zu sehen sind; und da jeder Mann gern seine Sachen erklären mag, so hoffe ich Erklärer zu finden. Und wenn ich zurückkomme, o so will ich Alles erregen, um die Nutzbarkeit und Unentbehrlichkeit solcher Sachen des Anschauens zu zeigen, ich will das Elende der Worterzählungen beweisen und nicht ruhen, bis ich der Schule einen Schatz von Instrumenten und Naturalien verschaffe und nachlasse. Vielleicht werden sich, wie Büsching das Glück gehabt solche zu finden, auch für mich und meine Absichten Beförderer finden.

Die Naturgeschichte wird in das Entferntere fortgesetzt durch Kupfer und Natursachen; Buffon, Swammerdamm, Réaumur, Röseler u. s. w. sollen hier spielende Bücher sein, deren Bilder mit Erzählungen begleitet werden. Wie Vieles habe ich hier selbst zu lernen, was ein Philosoph wie Reimarus wusste.

Eben hiermit wird ein Weg zu Büsching's »Vorbereitung zur Geographie,« ein Buch, das ich wünschte, wie ein Collegium in seinem Umfange, durchzuwissen. Die Naturhistorie verschiedener Reiche führt auf die Geographie, die in ihrem Anfange am schwersten ist. Wie ich von meiner sichtlichen Situation ausgehe? Wie Naturansicht einer Insel, Halbinsel, festes Land u. s. w. auf eine Karte komme? Wie ich diese in der Natur finde? Wie eine Karte der Welt werde? Wie sich Meer und festes Land im Ganzen verhalte? Wie Flüsse und Gebirge werden u. s. w.? Wie die Erde rund sein könne? Wie sie sich umschiffen lasse? Wie sie in der Luft schwebe? Wie Tag und Nacht werde? — siehe da! so wird der Anfang der Geographie natürlich physische Geographie. Hier versammelt sich Naturlehre, Naturhistorie, etwas Mathematik und viel Data, viel Erscheinungen, viel Geschichten. Es ist nicht zu sagen, wie schwer Manches den Kindern zu erklären sei, wovon sie immer schwatzen; aber eben auch ist's nicht zu sagen, wie nutzbar ein solcher Cursus sein müsse. Hier wird die vorige Naturgeschichte ausgebreitet: ich finde, dass jedes Land seine Menschen und Geschöpfe habe, ich lerne sie überall kennen, jedes an seine Stelle setzen und den ganzen Umfang einsehen, in den Alles gehört, den ganzen Körper der Erde. Man lässt sich also in jedes Landes einzelnes und am wenigsten politisches Detail noch nicht ein: von Allem die Hauptbegriffe, und wie Alles insonderheit zum Ganzen gehört. Natur bleibt also Natur und die erste: Menschengattungen, politische und wilde und halbwilde Welt, in ihrer Gestalt, Kleidung, Lebensart; also nur Hauptstädte, aber viel Data von Sitten, Haupteinrichtungen und Zuständen, was sie haben und liefern, sind und nicht sind, wie fern Alles ein Ganzes ist oder nicht ist. Bei Allem kommt Erzählung und Bild zu Hülfe: die ganze Geographie wird eine Bildersammlung. Wenig und keine erzwungene Reflexion, keine

Charakteristik, noch keine einseitigen Ideen; aber Data, Erzählungen. Da lernt der Jüngling aus seinem Winkel hinaussehen, er lernt Humanität, Nichts blind verachten und verspotten, Alles sehr kennen und seinen Zustand geniessen oder sich einen besseren suchen. Grosses Studium! wer wird dabei ermüden? — Aus den besten Reisebeschreibungen, aber im Geschmacke eines Reisenden wie Rousseau (S. Emil 4. Th. über die Reisen), muss ein lebendiger Auszug Alles beleben! Welche Welt hier für den Jüngling! zu hören! zu behalten! wieder zu erzählen! aufzuschreiben, Stil, Denkart, Vernunft zu bilden! abwechseln — welche Welt!

Mathematik wird noch nicht anders getrieben als mit Physik verbunden: wie viel aber kann und muss da schon getrieben werden, um jene nicht zu verlassen! Zur Geographie schliesst sich Astronomie, Chronologie, Gnomonik zur Kenntniss des Lichts, der Luft, des Wassers, der Körper; Optik, Aerometrie, Hydrostatik, Mechanik; zur Kenntniss der Karten Geometrie und Perspectiv, — von Allem also lebendige, nette, vollständige Begriffe; ist der Raum klein oder gross?

Aber es kommt noch ein grösserer, die Historie; diese muss jetzo schon eine Historie der Völker werden, und wie das? Dass sie dem Andern treu bleibe, nur die Hauptveränderungen und Revolutionen jedes Volks erzähle, um seinen jetzigen Zustand zu erklären, wie der Geist der Cultur, der Bekanntheit, der Religion, der Wissenschaften, der Sitten, der Künste, der Erfindungen von Welt in Welt ging; wie Vieles dahinsank und sich verlor, anderes Neues herauf kam und sich fortpflanzte, wie dieser mit jenem Geschmack abwechselte und weiter fortging und der Strom der Zeiten sich immer fort senkte, bis er unsere Zeit gab, den Punct, auf dem wir stehen. Man sieht, diese Historie ist nichts als eine Reihe von Bildern in vielen Gattungen; nur muss in keiner kein einziger todter Begriff gegeben werden, sonst ist Alles verloren; von keinem Geschmack, Erfindung, Kunst keine Geschichte gegeben werden, wo nicht der Begriff schon in der ersten Classe liegt, von keinen Revolutionen (z. E. in der Politik, feinen Kriegslehre u. s. w.) erzählt werden, wo nicht der Gesichtspunct schon vorgesteckt ist. Man sieht, dass hier Nichts von unserer Geschichte bleibt, keine Reihe von Königen, Schlachten, Kriegen, Gesetzen oder elenden Charakteren; Alles nur aufs Ganze der Menschheit und ihrer Zustände, der Völkerwanderungen und Einrichtungen, Religionen und Gesetze und Denkarten, Sprachen und Künste — lauter Hauptbrgriffe. Keine Geschichte einer einzelnen Kunst wird hier vollständig gegeben, so wenig, als eine einzige vollständige Theorie zum Grunde lag; aber der Same zu allen Theorieen und allen Geschichten einzelner Künste, Wissenschaften, Gesetze u. s. w., sofern er im Strom der Zeiten lebendig herbeigeschwommen dasteht. Wir haben genug Geschichten »des Révolutions« von Franzosen und Engländern; alle sind sehr zu brauchen und keine soll vergebens da sein; nur keine muss, wie sie ist, gebraucht werden, und Rollin am wenigsten. Geschichte der Juden von Prideaux, der Aegypter von Marigni, Mallet mit Shaw und mit Pocock verbunden, der Chinesen von Duhalde, der Japaner von Kämpfer, der Tartaren von de Guignes, der Indianer und Perser von Tavernier, der Araber von Marigni, der Griechen von Winckelmann, Mably

u. s. w. von Rom, von den neuern Völkern — welche grosse Anzahl Sammlungen, in der ich nicht eher ruhen will, bis ich eine kleine complete Sammlung der besten in jeder Gattung habe und mir daraus eine Geschichte des menschlichen Geschlechts mache. Abbt unternahm sie und führte sie nicht aus; Bossuet hat einige vortreffliche Bilder, Voltaire noch nutzbarere Betrachtungen; die Boysens und Häberlins sammeln vor, die Mehegans u. a. behandeln auf ihre Art, die Gatterers streiten über die historische Kunst; ich will nichts als eine bildende materielle Geschichte des menschlichen Geschlechts suchen, voll Phänomene und Data. Montesquieu's Geist der Gesetze und der Römer, Hume über England, Voltaire, Mably, Goguet, Winckelmann u. s. w. sind hierzu grosse Männer! Doch ich gerathe zu weit. —

In diesem grossen Fortfluss der Geschichte ist Griechenland ein kleiner Platz, und in diesem kleinen Platz die Mythologie eine einzelne Merkwürdigkeit — immer merkwürdiger als hundert andere Mythologieen, da sie sich über drei grosse Völker und so viel Zeiten und Dichter und Weltweise und Künstler erstreckt, die die Lehrer der Welt sind. In der Kunst und Dichtkunst ist diese Mythologie am sichtbarsten, am schönsten, am anschaulichsten: in jener wird sie wie eine lebendige Daktyliothek für Kunst und Denkart und Poesie und Nationalgeist studiret, und allerdings ist sie ein grosser Beitrag zur Geschichte des griechischen Geistes. Statt der blossen zerstückten Erklärungen könnte man für die Jugend schöne Stellen der Dichter, ganze Beschreibungen und ganze Gedichte aufsuchen und die todte Kunst durch die lebendige Poesie beleben. Ueberhaupt kann man nicht zu viel thun, um dass bloss Fabelhafte in der Mythologie zu zerstören: unter solchem Schein, als Aberglaube, Lüge, Vorurtheil hergebetet, ist sie unerträglich. Aber als Poesie, als Kunst, als Nationaldenkart, als Phänomenon des menschlichen Geistes, in ihren Gründen und Folgen studirt, da ist sie gross, göttlich, lehrend!

Der Uebergang von Mythologie der Griechen auf Geschichte unserer Religion ist rasch und hier nichts als Zufall: diese ist hier, wie eine Geschichte der biblischen Bücher, aus Zeit, Volk, Nation, Denkart zu studiren. Das ist nicht zu sagen, was ein solches pragmatisches Studium der Religion für Nutzen brächte: noch ist kein Compendium, kein System in der Seele der Jugend präetablirt, noch ist nichts als christliche Oekonomik der Kirche nach Luther's Katechismus getrieben; jetzt wird Geschichte, die es aus Zeit und Volk erklärt, wie Theopnevstie, und die Schriften der Theopnevstie müssen verstanden werden. Das wird angenehm, wie Geschichte, wie lebendige Exegetik, wie ein Hinwandeln in andere Zeiten und Länder. Das wird bildend und pragmatische Einleitung zur Quelle der Theologie. Das giebt auf Lebenslang Hochachtung und Verstand der Religion, das ist das beste Mittel, ein neues christliches Publicum zu schaffen. Mit dem Katechismus der Menschheit wird dabei fortgefahren, und es ist das Buch zur Bildung. Ordnung des Heils wird nicht anders getrieben, als sofern sie jedesmal aus der Bibel im Zusammenhange der Zeit, Geschichte und Sinnes folgt: das einzige Mittel eine wahre Dogmatik

zu bekommen, die weder eine Sammlung biblischer Sprüche noch ein scholastisches System sei.

In diesem Zeitraum muss die Einbildungskraft leben, wie im ersten Gedächtniss, Neugierde, Sinn und Empfindung befriedigt wurden. Hier ist Alles Bild, Gemälde, der erste Schritt von der Erfahrung zum Raisonnement, was jetzt folgt. —

Und das wird die dritte Classe. Hier wird die Physik schon in ihren abstrahirten Grundsätzen, im Zusammenhang einer Wissenschaft gezeigt. So auch die Mathematik, und hier wird's also schon Gesichtspunct eine Schlussreihe zu übersehen, wie sie die Newtone gedacht und ausgedacht haben. Ebenfalls nähert sich die Naturgeschichte einer Kette bloss der Ordnung und des Uebersehens wegen, bloss also aus Schwäche und nicht aus Nothwendigkeit. In allem diesen offenbart sich jetzt Philosophie der Natur; allgemeine grosse Aussichten, um so viel als möglich die Kette der Wesen anzurühren, die in der Natur herrscht. Von Newton bis Maupertuis, von Euler bis Kästner giebt's hier Lehrer des menschlichen Geschlechts, Propheten der Natur, Ausleger der Gottheit. Auf solche Art wird das System nicht zu frühe Geist der Erziehung; es kommt aber auch nicht zu spät: es schichtet die Seele, gibt der Jugend den letzten Druck und Aussichten auf die ganze Zeit des Lebens. Hier bediene man sich des Sulzer'schen »Geistes der Encyklopädie«, um bei Allem Stufe der Vollkommenheit, Mängel und wahre Beschaffenheit zu zeigen; man werde überall wie Bacon, um auf Lebenszeit zu entzünden und den Jüngling auf die Akademie zu lassen, nicht als einen, der seine Studien vollendet hat, sondern sie jetzt erst anfängt und dazu auf die Akademie und aufs ganze Leben eingeweihet wird. Eltern, Obrigkeiten, könnt ihr's genug belohnen, dass man dadurch Faulheit und Ausschweifung bei eurer litterarischen Jugend auf Akademieen fast unmöglich, moralisch wenigstens unmöglich macht?

Die Geographie wird hier ebenso vollendet: Ein lebendiger Abriss der Statistik jedes Landes und des Zusammenhanges aller Länder durch Sprache, Commerz, Politik u. s. w. Hier wird, wer Geist dazu hat, eingeweihet, um ein Schutzgeist der Nationen zu werden, ihr Interesse gegen einander wird gewogen; er vergleiche, denke, wähle, verbessere, ordne. Wie viel Unterwissenschaften öffnen sich hier! Oekonomie des Landes, Gesetzgebung, Handel, in allen ihren Zweigen! zu allen die Samenkörner, zu Allem die Morgenröthe zu einem glücklichen Tage. — — Hier schliesst sich die Geschichte an. Sie lässt sich schon auf jedes Reich im Detail ein, und so werden Könige, Reihen, Geschlechter, Namen, Kriege u. s. w. unvermeidlich. Alles aber wird nie eine Geschichte der Könige, der Geschlechter, der Kriege, sondern des Reichs, des Landes und alles dessen, was zu dessen Glückseligkeit oder Abfall beigetragen hat oder nicht. Es versteht sich, dass es hierher gehört, wie sich alle Reiche zusammenschlingen, auch bloss in politischen Verträgen betrachtet; dies ist der letzte und veränderlichste Theil der Geschichte; nach welchen Aussichten über alle Zeiten und Völker nach dem Genie des Montesquieu, dem Bemerkungsgeist eines Mably, der Politik eines Hume u. s. w. Erziehung, die für unser Zeitalter, wo der kriegerische und Religionsgeist aufgehört hat, wo

nichts als der Commerz-, Finanzen- und Bildungsgeist herrscht, sehr nöthig und nützlich ist.

So wie jede Lehre auf dieser Classe schon überhaupt näher dem Wissenschaftlichen wird, so auch die Künste und Handwerke. Hier müssen einige, z. E. Zeichnung, Malerei, in besondern Stunden vorausgesetzt, und mit Hülfe dieser von andern durch Nachzeichnungen u. s. w. Nachricht gegeben werden. Alle Instrumentalkünste sind in diesem Felde die schwersten: was soll man von ihnen zeigen? Instrumente? Die wirken nur, indem sie wirken, und diese Momente sind in ihnen nicht sichtbar. Wortbeschreibungen? Wie elend, wie schwach! Wie leicht werden sie die Sprache eines Halle!*) Man besuche also die Buden einiger Künstler, z. B. Uhrmacher u. s. w., und pflanze nur dem jungen Menschen Lust ein die andern selbst zu besuchen. Man zeige ihm, wie viel Geist, Fleiss, Erfindung, Verbesserung, Vollkommenheitsgabe in allen ruhe, und dass dieser Theil der Menschen der nächste sei an der unnachahmlichen Kunst der Thiere, die gewissermassen Kunst der Natur selbst ist. Hier siehet er den grössten Schauplatz des menschlichen Geistes, den der Jüngling so leicht und gern verkennen lernt, und darum blind bleibt.

Auf dieser Classe ist's erst Ort zur völlig abstracten Philosophie und Metaphysik; mit der man sonst zu frühzeitig anfängt, die aber hier unentbehrlich ist und auch eine ganz andere Gestalt annimmt. Sie ist hier das Resultat aller Erfahrungswissenschaften, ohne die sie freilich nichts als eitle Speculation wäre, hinter denen sie aber auch der bildendste Theil ist. Die Psychologie, was ist sie anders als eine reiche Physik der Seele? Die Kosmologie anders als die Krone der Newton'schen Physik? die Theologie anders als eine Krone der Kosmologie, und die Ontologie endlich die bildendste Wissenschaft unter allen. Ich gestehe es gern, dass wir noch keine Philosophie in dieser Methode haben, die recht Jünglinge bilden könnte, und die Ontologie insonderheit, die vortreffliche Lehrerin grosser Aussichten, was ist sie als Terminologie geworden! O was wäre hier eine Metaphysik in diesem Geiste durchgängig! Seine Aussichten von einem Begriffe auf einen höhern auszubreiten im Geist eines Baco, was wäre das für ein Werk! Und ein lebendiger Unterricht darüber im Geist eines Kant, was für himmlische Stunden!

Die Logik wird nichts als eine Experimental-Seelenlehre der oberen Kräfte, und so wird sie ein ganz ander Ding, als sie ist. Welch ein Abgrund von Erfahrungen, wie die Seele Ideen sammelt, urtheilet, schliesset, liegt hier verborgen, und was ist die kleine, elende A. B. C.-Tafel, die unsere Logik enthält! Man muss immer verbergen, dass mann lehren will und nur Ideen aufwecken, die in uns schlafen; unsere Logik thut das Gegentheil: nichts als lehren thut sie, und siehe! sie lehrt trocken und erbärmlich. — Eben hieraus leuchtet es hervor, was für ein kleiner Theil in ihr entdeckt sei: welch ein weit grösserer ist die Aesthetik, als eine Philosophie der Sinne, der Einbildungskraft, der Dichtung! — Welch ein grösserer die Philosophie des eigentlichen Bonsens, worunter das Wahr-

*) Verfasser einer »Werkstätte der heutigen Künste«.

scheinliche, das Phänomenon u. s. w. nur kleine Funken sind, und die die wahre Lehrmeisterin des Lebens wäre!

Ebenso die Moral mit der Seelenlehre, die Ethik mit der menschlichen Natur, die Politik mit allen Phänomenen der bürgerlichen Haushaltung verbunden! Wie schliesst sich Alles an! was für ein Baco gehört dazu, um dies Alles nur zu zeigen, wie es in den Plan der Erziehung und Aufweckung einer menschlichen Seele gehört! der es ausführe und selbst dahin bilde!

Die Theologie tritt hier heran, wird ein System, aber voll Philosophie eines Reimarus, so wie sie in der vorigen Classe voll Philologie eines Michaelis und Ernesti war. Alsdann wird sie weder ermüden, noch verekeln: sie wird denkende Christen und philosophische Bürger machen — und wohl dem, der mit ihr, als Theologe auf die Akademie geht.

Auf die Akademie geht, und siehe da! eine Krone aller Philosophie, den Jüngling zu erheben, dass er sich selbst bestimme, seine Studien recht einzurichten wisse, gut lese, höre, betrachte, geniesse, sehe, fühle, lebe, dass er wisse sein eigener Herr zu sein. Welch ein pythagoräisch Collegium! Wie ein Gespräch mit sich selbst beim Schluss des Tages! Gessner's Encyclopädie, mit mehr Realität durchwürzt, wäre darüber das beste Lehrbuch und Sulzer ihm zur Seite. Jener, um die menschliche, dieser, um die gelehrte Seite des Jünglings zu decken; jener mit dem Geist eines Rousseau, dieser eines Baco erklärt, das muss anfeuern, bilden und auf die ganze Lebenszeit anstossen!

Ich habe mich über Sprachen nicht ausgelassen und also nur drei Classen gesetzt: denn es ist besser, dass man lange auf einer Classe bleibe als zu geschwinde springe. Ist der Lehrer derselbe, so ist eine solche zu öftere Veränderung nur ein Name; ist er ein anderer, ist seine Methode anders, so ist der zu öftere Sprung schädlich. Ueberdem giebt's hier wirklich drei Stufen in der Natur der Sache: das Kind lernt nichts als sich alles erklären, was um ihn ist, und er sonst nur schwatzen würde, und legt durch Neugierde, Sinnlichkeit und Empfindung den Grund zu Allem; der Knabe dehnt sich in Aussichten und Kenntnissen der Einbildungskraft so weit aus, als er kann, und überfliegt das Reich der Wissenschaften in hellen Bildern; der Jüngling steigt auf Alles herunter und erforscht mit Verstand und Vernunft, was jener nur übersah. Sinn und Gefühl ist also das Instrument des ersten, Phantasie des andern, und gleichsam Betastung des Geistes! Der Materie nach theilte sich jede Stufe wieder in drei Behältnisse, Naturlehre, menschliche Geschichte und eigentliche abstracte Philosophie. So z. B. in der ersten Classe: Naturlehre, Geschichte christlicher Katechismus. In der zweiten: Naturlehre mit Naturhistorie und Mathematik, Geographie und Geschichte, Einleitung in die Geschichte der Religion und Katechismus der Menschheit. In der dritten Mathematik und Physik und Künste, Geographie, Geschichte und Politik, Metaphysik, Philosophie, Theologie, Encyklopädie. Die Eintheilung ist überall natürlich. Der Physiker kann nicht ohne Mathematik und umgekehrt, der Historiker nicht ohne Geographie und umgekehrt, der Philosoph nicht ohne Religion sein und v. v. Das erste ist für den Sinn, das andere fürs Gesicht des Geistes und Einbildung, das dritte für Verstand und Vernunft:

so werden die Seelenkräfte in einem Kinde von Jugend auf gleichmässig ausgebessert und mit Proportion erweitert. Das ist das Kunststück aller Erziehung und der Glückseligkeit des Menschen auf sein ganzes Leben!

Jetzt Sprachen! — Sprachen? Es wird immer einen ewigen Streit geben zwischen lateinischen und Realschulen: diese werden für einen Ernesti zu wenig Latein, jene für die ganze Welt zu wenig Sachen lernen. Man muss also stückweise fragen: Ist die lateinische Sprache Hauptwerk der Schule? Nein: die wenigsten haben sie nöthig, die meisten lernen sie, um sie zu vergessen. Die wenigsten wissen sie auch auf solchem herben Wege in der Schule selbst: mit ihr gehen die besten Jahre hin, auf eine elende Weise verdorben: sie benimmt Muth, Genie und Aussicht auf Alles. Das ist also gewiss, dass a) keine Schule ist, wo man nichts als Latein lernet; ich habe ihm zu entweichen gesucht, da ich drei völlig unabhängige Realclassen errichtet, wo man für die Menschheit und fürs ganze Leben lernet. b) Dass keine Schule gut ist, wo man nicht dem Latein entweichen kann: in der meinigen ist's. Wer gar nicht nöthig hätte Latein zu lernen, hätte Stunden genug in dem, was gezeigt ist und gezeigt werden soll. c) Dass keine gut ist, wo sie nicht wie eine lebendige Sprache gelernt wird. Dies soll entwickelt werden.

Man lobt das Kunststück eine Grammatik, als Grammatik, als Logik und Charakteristik des menschlichen Geistes, zu lernen: schön! Sie ist's, und die lateinische so sehr ausgebildete Grammatik ist dazu die beste. Aber für Kinder? Die Frage wird stupid. Welcher Quintaner kann ein Kunststück von Casibus, Declinationen, Conjugationen und Syntaxis philosophisch übersehen? Er sieht nichts als das todte Gebäude, das ihm Qual macht, ohne materiellen Nutzen zu haben, ohne eine Sprache zu lernen. So quält er sich hinauf und hat Nichts gelernt. Man sage nicht, die todten Gedächtnisseindrücke, die er hier von der philosophischen Form einer Sprache bekommt, bleiben in ihm und werden sich zeitig genug einmal entwickeln. Nicht wahr! Ich habe auch Anlage zur Philosophie der Sprache, aber was hat sich aus meinem Donat je in mir entwickelt?

Weg also das Latein, um an ihm Grammatik zu lernen; hierzu ist keine andere in der Welt als unsere Muttersprache. Wir lernen diese dumm und unwissend: durch sie werden wir klug im Sprechen und schläfrig im Denken; wir reden fremder Leute Worte und entwöhnen uns eigener Gedanken. Was für Geschäfte hat hier die Unterweisung, und welches wäre früher als dieses! Die ganze erste Classe von Naturhistorie ist ein lebendig philosophisches Wörterbuch der Begriffe um uns, sie zu erklären, zu verstehen, anzuwenden, ohne Pedanterei der Logik, ohne Regeln der Grammatik. Die ganze erste Classe der Geschichte ist Uebung in der leichtesten, lebendigsten Syntaxis, in der Erzählung des historischen Stils. Die ganze erste Classe für die Empfindungen ist Rhetorik, erste Rhetorik der Sprachenergie: alles lebendige Uebung. Nur spät und wenig aufschreiben; aber was aufgeschrieben wird, sei das lebendigste, beste, und was am meisten der Ewigkeit des Gedächtnisses würdig ist. So lernt man Grammatik aus der Sprache, nicht Sprache aus der Grammatik. So lernt man Stil aus dem Sprechen, nicht Sprechen aus dem künstlichen Stil. So lernt man die Sprache der Leidenschaft aus der Natur, nicht

diese aus der Kunst. So wird's Gang: erst sprechen d. i. denken, sprechen d. i. erzählen, sprechen d. i. bewegen zu lernen; und wozu ist hier nicht der Grund gelegt! Die erste Classe der Sprache sei also Muttersprache, die sich mit den vorigen zusammenschlinge und immer Eine Arbeit auf Eine Seele fortsetze. Der Lehrer lehre denken, erzählen, bewegen; der Schüler lerne diese drei; so lernt er sprechen, diese Classe ist also nicht von der vorigen, der ersten Ordnung durch alle drei Classen, unterschieden. Die Wiederholung und Methode des Lehrers ist schon Sprachübung.

Aus dieser ersten Ordnung des Sprechens folgt in der zweiten das Schreiben und also der Stil. Lass den Schüler die Erfahrungen und Versuche, die er sieht, in aller Wahrheit aufschreiben, die Bilder der Historie und Geographie in allem ihren Lichte aufschreiben, die Einleitung in die Geschichte der Religion und Menschheit in aller Stärke aufschreiben, und er hat alle Uebungen der Schreibart, weil er alle der Denkart hat. Er lernt freilich damit nicht sachenlose, ekle Briefe, Chrien, Perioden, Reden und Turbatverse machen, die bei aller Ordnung noch Turbatverse, bei allen Materialien Schulchrien, bei aller Kunst der Wendung linke Perioden, bei allem Geschrei kalte Reden bleiben; aber er lernt was Besseres: Reichthum und Genauigkeit im Vortrage der Wahrheit, Lebhaftigkeit und Evidenz in Bildern, Geschichten und Gemälden, Stärke und unaufgedunstete Empfindung in Situationen der Menschheit. Jene erste Methode verdirbt in Briefen, Reden, Perioden, Chrien und Versen auf ewig: sie verdirbt Denk- und Schreibart, giebt Nichts und nimmt Vieles, Wahrheit, Lebhaftigkeit, Stärke, kurz Natur, setzt in keine gute, sondern in hundert üble Lagen, auf Lebenszeit, macht sachenlose Pedanten, gekräuselte Periodisten, elende Schulrhetoren, alberne Briefsteller, von denen Deutschland voll ist, ist Gift auf Lebenszeit. Die meinige lehrt Alles, indem sie Nichts zu lehren scheint: sie ist die bildendste Classe des Stils, indem sie nichts als ein Register anderer Classen ist, sowie auch wirklich die Worte nur Register der Gedanken sind. Sie gewöhnt also dazu nie Eins vom Andern zu trennen, noch weniger sich auf Eins ohne das Andere was einzubilden, und am wenigsten, das Eine gegen das Andere zu verachten. Mit ihr erspart man unendlich viel Zeit, unnütze und unmögliche Mühe, die auf jedem andern Wege sein muss, thut mit Einem, was nicht durch sieben gethan werden kann, bildet sachenreiche Köpfe, indem sie Worte lehret, oder vielmehr umgekehrt, lehrt Worte, indem sie Sachen lehrt, bildet den Philosophen, indem sie den Naturlehrer unterrichtet, und hebt also zwischen beiden den ewigen Streit auf; bildet den Schriftsteller der Einbildungskraft, indem sie aus der Geschichte und Weltkarte unterrichtet, und hebt also zwischen beiden den ewigen Streit auf; bildet den Redner, indem sie den Philosophen der Menschheit bildet, und hebt also zwischen beiden den ewigen Streit auf. Der Logiker und der Naturerklärer wird Eins, was er ursprünglich auch ist und in den Tschirnhausens, Pascals, Wolfen, Kästner und Lamberts war. Der Geschicht- und Schönschreiber wird Eins, was er ursprünglich auch war, da die Herodots, Xenophons, Livius, Nepos, Boccaze, Machiavells, Thuane und Bossuets, Hume und Winckelmanns galten. Der Redner ins Herz und der Redner über Situationen der Menschheit wird Eins, was er auch war, da die Pla-

tone und Demosthene, die Catonen und Ciceronen, die Bossuets und Bourdaloue und Rousseaus u. s. w. noch sprachen. Da war im ersten Fache noch keine Baumeistersche Logik, im zweiten keine Gattererische Historienkunst, im dritten keine Aristotelische oder Lindner'sche Rhetorik vorhanden. Da lernte man beschreiben, erzählen, rühren, dadurch dass man sahe, hörte, fühlte! —

Die dritte Classe wird hier eine philosophische Classe des Stils, wie es schon ihre Arbeiten mit sich bringen, die nichts als Philosophie sind. Nichts in der Welt ist schwerer als Kunst und Handwerk zu beschreiben: wie gut muss man gesehen haben! wie gut sich auszudrücken wissen! wie oft seinen Stil, Worte suchen, und recht fürs Auge reden, damit man begreifflich werde! Und dazu führt die erste Ordnung — zu einer Gattung von Stil, die ganz vernachlässigt wird, zu einer Gattung, in der die Halle's so elend sind, zu einer Gattung, die für Alle am nöthigsten ist, für Kaufmann und Handwerker, für den Mann von Geschäften und Erfahrungen, für Alle. Hier ist Gellert elend, wie es Mai durch sein Beispiel zeigt, und hier ist doch die wahre Nutzbarkeit und Würde der Schreibart, in unserer Sachen- und politischen Commerz- und ökonomischen Welt, vom Staatsminister bis zum Projectmacher, vom Mühlenschreiber bis zum praktischen Philosophen, vom Handwerker zum Kaufmann. Hier zeigt sich die rechte Würde, in welcher z. B. ein Baumeister, ein edler Mechanicus, ein Kaufmann wie H. und ein Staatsmann reden, der nicht wie in Regensburg schreibt. Hier sind wir Deutsche mit unsern Kreis- und Staatsgeschäften, mit unsern Oekonomie- und Handelsbüchern, mit unsern Pütters und Estorrs noch sehr hinten; hier muss der Jüngling anfangen und vollkommen werden.

Dasselbe bezieht sich auf die zweite und dritte Classe dieser Materie; wo er in allen Arten der Realität — von Politik bis zur Philosophie — Unterricht erhält, und hier eben wird die Rhetorik in ihrer grossen Allgemeinheit erst offenbar. Beschreibungen von Künsten und factis, Beschreibungen von den Gründen einer Situation, d. i. Politik und dann Raisonnement bis zu allen Gattungen der Abstraction; o wie viel Arten des Stils mehr, als unsere Redekünste geben! Vortrag in Metaphysik, Logik, Aesthetik, Bonsens, Moral, Ethik, Politik, Theologie, allemal in ihrem Umfange! — Gott! welcher Reichthum, Verschiedenheit, Menge an Materien und Formen! Und endlich von Allem aus philosophische Blicke auf Sprache und Alles! — Das ist Stil der Muttersprache und sonst Nichts in der Welt!

Jeder Lehrer legt in seiner Classe den Grund zu den Materialien dazu; die Aufsicht und Correctur derselben gehört dem Inspector. So lernt er jeden Schritt der ganzen Schule, jedes Verdienst jedes Lehrers, jedes Talent jedes Schülers und jeden Fortgang jedes Talentes derselben in vollem Masse und nicht durch Behorchen der Lectionen, nicht durch Berichte der Lehrer, nicht durch falsche, vage Exploratorien und Examina, sondern durch Proben und Effecte kennen. Der Lehrer hätte nichts zu thun als die Schüler dazu anzuhalten, und der Inspector dem Lehrer Plan oder Lehrbuch zu geben: Alles thut sich von selbst, ohne Bitterkeit, Musterungsbegierde und Herrschsucht. Die erste Classe, die nicht schreibt, sondern sich nur übt, zeigt diese Uebungen kindlich auf und erzählt desto

mehr: das ist besser als paränetische und Betstunde, das ist das jugendliche Wettspiel feuriger Kinder. Eine allgemeine Versammlungsstunde der Lehrer und Schüler, wo die würdigsten hervorgezogen, die unwürdigsten gesichtet und eben dadurch den Lehrern Aufmunterungen gegeben werden. Eine freundschaftliche Stunde monatlich unter Lehrern, wo man nicht betet, sondern sich bespricht, sich freuet, aufmuntert, ergetzt, als Mitarbeiter in einer Ernte! — Eigentliche Rhetorik und Politik als Kunst ist noch nicht hier, sie wird später hinten kommen!

Man siehet, dass der Lehrer in jeder Stunde Materialien giebt, der Schüler sie zu Hause oder in der letzten Viertelstunde ausarbeitet, und der Inspector hat wöchentlich neun oder wenigstens sechs Stunden nöthig, um Alles zu hören, zu lesen, zu beurtheilen. Man begreift, dass eben damit ein gar zu grosses Quantum von selbst wegfalle. Daraus wird wechselsweise eine Geschichte der Arbeiten gemacht wie die Geschichte, die Memoiren, der Akademieen: die bleibt bei der Schule. Die Anzahl der Correcturen wird jedem Schüler gezeigt, und der Rector wählt nur die Meisterstücke, um zum Denkmal und zur Verewigung der Guten im Archiv der Schule aufbehalten zu werden. Es versteht sich, dass die gerügten Faulen ebenso gut im Archiv der Schule wie auf der Rolle des Censors mit einer Note aufbehalten werden, nur dass dies jedesmal nur das drittemal geschieht. Am Examen, das jährlich einmal öffentlich ist, wird diese Geschichte der Akademie laut und zur feierlichsten Stunde vorgelesen. Der Lehrer hat eine in seiner Classe, wenn er will; die von der Schule bleibt bei dem Rector, auch äusserliche Ungezogenheiten der Schülerrache zu verhüten. Der Rector ist selbst der Secretär davon, der es monatlich aus den Uebungen herauszieht und in den Versammlungen vorlieset.

Nach der Muttersprache folgt die französische: denn sie ist die allgemeinste und unentbehrlichste in Europa; sie ist nach unserer Denkart die gebildetste: der schöne Stil und der Ausdruck des Geschmacks ist am meisten in ihr geformt und von ihr in andere übertragen; sie ist die leichteste und einförmigste, um an ihr einen Praegustus der philosophischen Grammatik zu nehmen; sie ist die ordentlichste zu Sachen der Erzählung, der Vernunft und des Raisonnements. Sie muss also nach unserer Welt unmittelbar auf die Muttersprache folgen und vor jeder andern, selbst vor der lateinischen vorausgehen. Ich will, dass selbst der Gelehrte besser Französisch als Latein könne.

Drei Classen giebt's in ihr: die erste hat zur Hauptaufschrift Leben, die andere Geschmack, die dritte Vernunft — in Allem der entgegengesetzteste Weg von unserer Bildung, die todt anfängt, pedantisch fortgeht und mürrisch endigt. Es muss ein französischer Lehrer da sein, der spreche, Geschmack und Vernunft habe; sonst sei er von Allem entnommen. Das erste Wort hiess Leben und das erste Gesetz also: die Sprache soll nicht aus Grammatik, sondern lebendig gelernt werden, nicht fürs Auge und durchs Auge studirt, sondern fürs Ohr und durchs Ohr gesprochen, ein Gesetz, das nicht zu übertreten ist. Ich weiss, was ich mir für verwünschte Schwierigkeiten in den Weg gelegt, aus Büchern, mit dem Auge, ohne Schall und Festigkeit sie zu verstehen und zu verstehen glauben: da bin ich mehr als ein Unwissender. Die erste

Sprach- ist also eine Plapperstunde. Der Lehrer spricht mit dem Schüler über die bekanntesten Sachen des gemeinen Lebens, wovon überdem die erste Ordnung handelt: der Schüler kann fragen, der Lehrer muss ihm antworten und sich nach ihm richten. Ein Schüler hat nach dem andern Freiheit (aber nur im zweiten Theil des Cursus) Materien vorzuschieben; nur alle weitere Methode, Lehre, Frage, Ausdruck bleibt dem Lehrer. So wird der Schüler ein lebendig Gespräch, und wie schön ist, wenn er das wird und ist: dann ist er auf ewig auf dem besten Wege. Nichts als eine kleine Geschichte wird bei dieser Classe gehalten, nach der sich alsdann der Inspector richtet, dessen Stunde hier wie dort, eine Stunde kindischer Babillards ist, aber für ihn eine Stunde sein muss, der er genug thun kann: sonst ist Alles aufgehoben.

Die zweite französische Classe spricht und lieset, mit Geschmack für die Schönheiten und Tours der Sprache; hier sind Bossuet und Fénélon, Voltaire und Fontenelle, Rousseau und Sévigné, Crébillon und Duclos, Leute für den Geschmack der Sprache, der Wissenschaften, des Lebens, der Schreibart. Hier wird gelesen, das Buch geschlossen und geschrieben, also gewetteifert. Hier werden alsdann die Schönheiten der Sprache recht erklärt und gehäuft, um einen originalen französischen Stil zu bilden. Uebung und Gewohnheit ist überall Hauptmeisterin, und sowie das Lehrbuch der Classe ein Auszug aus Büffon's, Nollet's und allen Geschichten und ein Katechismus der Menschheit aus Rosseau u. s. w. ist, so ist das Geschichtbuch der Classe nichts minder als ein Wetteifer mit diesen grossen Leuten.

Drittens, und endlich kommt die philosophische Grammatik der Sprache. Bei der Muttersprache hatten wir wenig Bücher; aber wir konnten sie, eben weil es Muttersprache war, lebendig selbst ableiten und bilden. Hier haben wir nicht bloss gute Bücher, Restauts, d'Arnauds, Duclos, Desmarais, sondern die französische Grammatik ist auch die leichteste unter allen Sprachen. Die Sprache ist einförmig, philosophisch an sich schon, vernünftig; ungleich leichter als die deutsche und lateinische, also schon sehr bearbeitet; zudem hat's auch den Vorzug, wenn man an ihr philosophische Grammatik recht anfängt, dass ihr Genie zwischen der lateinischen und unserer steht; von dieser wird also ausgegangen und zu jener zubereitet. Dies Studium ist hier also am rechten Orte, angenehm und bildend: es sagt die Mängel der Sprache wie ihre Schönheiten: es verbindet Lesungen und Uebungen über die Werke der grossen Autoren selbst. Es übet sich im mechanischen, physischen, pragmatischen Stil, indem uns die Franzosen in Allem, in ihren politischen, physischen, mechanischen Werken, so sehr überlegen sind; übet sich in der Geschichte, wo die französische Sprache die meisten feinen Unterschiede in Zeiten, Fluss in Bildern, Reihe von Gedanken u. s. w. hat; übet sich in der Philosophie, in der die französiche Sprache den meisten Schwung gewonnen, — und thut zu Allem die Urtheile der Kritiker, der Ferrons und Voltaire und Cléments hinzu, um auch die Sprache der französischen Kritik lebendig zu lernen. Aus Allem kommen Proben an den Director, der diese Sprache also nach aller Feinheit verstehen muss, oder der Zweck ist verloren. Dies ist eins von den Mitteln, wodurch die Schule brilliren

muss, und ohne ihr Wesen zu verlieren und falsch zu brilliren. — Jetzt sollte die italienische Sprache folgen, das Mittel zwischen der französischen und lateinischen, insonderheit für den Adel, die Kenner von Geschmack und die, die sonst nicht Latein lernen, unentbehrlich; die Aussicht ist aber zu weit: — ich komme aufs Latein.

Warum soll man bei dem eine Ausnahme machen, um es nur todt und verekelt lernen zu wollen? Es ist eine todte Sprache! Gut, historisch-, politisch-, nationaltodt; aber litterarisch lebt sie; in der Schule kann sie leben. Aber so wird sie nicht rein und classisch gesprochen! Warum nicht? Wenn es der Lehrer spricht, wenn er nur Sachen wählt, über die es lohnt latein zu sprechen, warum nicht? Und dann, giebt Natur und Fluss und Genie und Kern der Construction und lebendige Verständlichkeit der lateinischen Sprache nicht mehr als das Schattenwerk weniger reiner Worte und Phrases? und werden nicht mehr Zwecke in der gelehrten Republik erreicht, wenn ich Latein kann, um zu sprechen, zu lesen zu verstehen, zu fühlen, als zu wortsichten, zu feilen, zu mäklen? Und ist's nicht endlich Zeit von dieser Sucht hinwegzulenken und das Studium der lateinischen Sprache würdiger zu machen? Die Wiederherstellung der Wissenschaften fing sich in Italien an: dies Land spricht beinahe Latein, indem es italienisch spricht. Ohr und Zunge sind latein; das konnte die Sprache adoptiren. Die lateinische Sprache hatte in den Klöstern die Wissenschaften und Religion erhalten: sie schien von beiden und insonderheit der letzten also untrennbar. Italien konnte also seine Reihen von Vida's und Sannazars haben, in denen wenigstens die leichte, holde italienische Natur, die holde Musik der Sprache u. s. w. zu sehen sind: indessen hat doch schon, wie Jeder weiss und der Autor über die italienische Litteratur gezeigt hat, diese Sprache viele Jahrhunderte dadurch sehr verloren, sie hat Anagrammatisten uud Kritiker gehabt und den grossen Geist aufgehalten, der in Italien schläft. Was geht dies Alles uns entfernte Deutsche an? Wohlan also! mit unserer eigenen nordischen Originalsprache sei — —

Die erste lateinische Classe spät, weit nach der Muttersprache, hinter der französischen und selbst italienischen, wenn es sein kann. Sie fange zwar nicht mit Sprechen (denn das Genie ist zu verschieden!) aber mit lebendigem Lesen an, in Büsching's Buch, wenn es nur originallateinische Perioden hat, oder in den Historiis selectis oder im Cornelius Nepos, oder wo es sei. Nur lebendig, um den ersten lateinischen Eindruck stark zu machen, den Schwung und das Genie einer neuen, der ersten antiken Sprache recht einzupflanzen und also wahre Lateiner zu bilden. Hier wird nichts geplaudert von Seiten der Schüler, und der Lehrer spricht nur immer als Lection, lebendige Lection, rein und vorsichtig. Aber viel wird gelesen, immer Eindrücke, lebendige Bemerkungen, eingepflanzt; hier ist also die erste Classe, was bei der französischen die zweite war; aber wie viel Vorschritte hat nicht auch der Schüler schon!

Die zweite Classe fährt schon gelehrter fort, übt sich in allen Arten des Stils und schreibt also. Da sind Livius und Ciceronen und Sallustius und Curtius u. s. w. — was für eine neue Welt von Reden, Charakteren, Geschichtschreiberei, Ausdruck, Höflichkeit, Staatswelt! Wenig

wird übersetzt, denn dies ist wenigstens nicht Hauptzweck, aber Alles lebendig gefühlt, erklärt, Rom gesehen, die verschiedenen Zeitalter Rom's gesehen, das Antike einer Sprache gekostet, antikes Ohr, Geschmack, Zunge, Geist, Herz gegeben und Allem nachgeeifert! Welch Gymnasium! welch schöne Morgenröthe in einer antiken Welt! welch ein römischer Jüngling wird das werden! Hier also kommt antike Historiographie, Epistolographie, Rhetorik, Grammatik. Man sieht, wie übel, dass man die Rhetorik fürs Einzige nimmt, die antike Rhetorik mit der modernen verwechselt, die antike Historiographie nicht erklärt, die Epistologie zum Muster nimmt und überhaupt Grammatik einer antiken Sprache nicht von der modernen unterscheidet. Hier wird Alles unterschieden, lebendig gekostet, nachgeeifert! In dieser Classe muss sich der lateinische Stil bilden!

Die dritte folgt, und hier die Poeten: Lucrez und Virgil, Horaz und Ovid, Martial und Juvenal und Persius, Catull und Tibull. Hier ist das grösste Feld, antike Schönheit, Sprache, Geist, Sitten, Ohr, Regiment, Verfassung, Wissenschaften zu fühlen zu geben. Hier keine Nacheiferungen, es sei denn, wen die goldene Leier Appoll's selbst weckt, aber viel Gefühl, Geschmack, Erklärung. Auf dieser Classe sind die Blumen und die Krone der lateinischen Sprache: die Virgile und Horaze, die Cicerone mit ihrer Philosophie und höchsten Rede, die Pliniusse und Tacitus, die grössten Muster also antiker Poetik und Poesie, antiker Rhetorik und Rede, antiker Politik und Naturhistorie — welche Welt, wahre Gelehrte, Weise aus der alten Welt, römische Sachgelehrte zu bilden, die die Römer kennen! Wie viel habe ich selbst noch auf solche Art zu studiren! —

Griechisch endlich ist das unter den Antiken, was Französisch unter den Modernen war. Auch der blosse Theologe fängt nicht mit dem lateinischen Testament und der Hallischen Grammatik, sondern mit einer reellen Grammatik, deren wir viele haben, und sogleich mit Lesen des Herodot's, Xenophon's, Lucian's und Homer's an. Wohlverstanden, in einem Circus von Zeit, Fortschritten und Wissenschaften! Hier ist die wahre Blume des Alterthums in Dichtkunst, Geschichte, Kunst, Weisheit! Welcher Jüngling wird hier nicht, der die lateinische Sprache durchschmeckt, höher athmen und sich in Elysium dünken? Drei Classen giebt's hier: ich bin aber noch zu wenig mit mir selbst über Methode einig, um sie genau zu bestimmen. Am sichersten, dass sie sich nach dem Latein richten: in der ersten viel gelesen in Herodot und Xenophon und Lucian oder im ersten allein. In der zweiten viel geschmeckt und bemerkt in allen prosaischen Gattungen. In der dritten der ganze griechische Geist gekostet, in Poesie und was dem anhängt. Es schadet nichts, dass diese in der Geschichte vorausgegangen ist: denn in der Geschichte der Geister nach unserer Zeit, Welt, Sitten, Sprache, geht sie nicht voraus; zuerst genommen, verdirbt sie sogar, da gegentheils, hintenach erscheinend, Alles auf sie bereitet und einladet, wie blühende Kinder auf ihre blühendere Mutter! O wer hier ein Kenner der Griechen wäre!

In der hebräischen Sprache möchte ich mit Michaelis einig sein; sie sollte gar nicht, oder wenigstens müsste sie mit der kleinsten Auswahl getrieben werden, gleichsam der innigste Kreis eines Pythagoras. Sie

kommt also sehr spät und wird bloss als orientalische, botanische, poetische Sprache, eines Buchs oder einer Sammlung wegen getrieben, die vortrefflich ist. Dies ganze Studium ist Philosophie: die Sprache geht zu sehr ab, als sie sprechen, in ihr schreiben zu können. Aber als orientalische Natur- und Nationaldenkart betrachtet — welch eine Welt! Moses fängt an, und wir lernen seine Lieder selbst wie Kinder — von Abraham bis Moses wird lebendig zu lesen gesucht: Jacob's Lobgesang und Mirjam's wird studirt, Moses Leben und Republik studirt, erklärt, und soweit muss man gekommen sein, um auf die Akademie zu wandern. Wer weiter will, geht Josua und die Richter durch, fängt Samuel an und geht jetzt an die Psalmen, Jesaias und einige Propheten, fährt in den Königen fort und geht mit einer Auswahl der Propheten und Psalmen weiter, u. s. w. — —

Hier ist eine Tabelle der Classen der Sprachschule: deutsche Sprache hat Vorsprung, französische folgt, italienische bei manchen — bei andern Lateinisch, Griechisch, Hebräisch; also —

1. Deut. Classe.	Französ. Classe.	Lat. Classe.	Griechische.	Hebräische.
Erste Ordnung.	Erste Ordnung.	Erste Ordn.	Erste Ordn.	Zweite griech. Ordn.
	Zweite deutsche.	2te franz.	2te latein.	Dritte latein.
		3te deutsche.	3te franz.	Zweite italien.
			Erste ital.	Repetit. des Franz.
				Repet. des Deutsch.

Man siehet, mit Fleiss nur zwei italienische und zwei griechische Classen; denn beide sind sich an Subjecten entgegen; nur eine hebräische, denn sie ist die letzte, eingeschränkteste Sprache, und ihr Anfang ist leicht, sowie ihr schwerster Fortgang zum Glück bloss akademisch, nicht scholastisch ist. Französisch hat vier Classen, denn es muss immer fortgesetzt werden, Lateinisch nur drei, deutsch fünf, denn es dauert so lang, als Unterricht in den Wissenschaften dauert, und ist nach unserer Methode unabtrennbar von den Gedanken. Die erste deutsche Classe coincidirt mit der ersten Ordnung der drei ersten Classen und fordert keine Besonderheit als die Correctur des Lehrers. Die zweite Schichte, wo die französische anfängt, will's, und das bis zur griechischen Schichte: das sind täglich drei Stunden, wovon die eine zwei, die andere drei, die dritte vier Absonderungen hat. Die hebräische Schichte fällt auf zwei Stunden die Woche, etwa Mittwoch und Sonnabend, mit fünf Abtheilungen. Und so sind mit allen diesen Spracharbeiten täglich drei und Mittwoch und Sonnabend eine Stunde besetzt, mit den vorigen drei zusammen addirt, sind täglich sechs, Mittwoch und Sonnabend eine nach Mittage, und das ist auch der Raum der Schule. — —

Dass die Schule so viel möglich National- als Provinzialfarbe bekomme, versteht sich, und das in Religion, Geschichte, Geographie, Naturhistorie, Politik, Vaterlandsgegenden u. s. w. Dass dies aber nicht mehr als Farbe sein müsse, versteht sich ebenso sehr: denn der Schüler soll für alle Welt erzogen werden.

C. Gedike.

(Aristoteles und Basedow. Berlin u. Leipzig 1779. S. 237—264.)

Allgemeine Erfordernisse zur Verbesserung des Schulwesens.

Bei einer im Allgemeinen und für jeden Einzelnen so sehr wichtigen Sache, als das Schulwesen und dessen Verbesserung in diesem oder jenem Puncte ist, muss jeder Bürger des Staats eine Stimme haben. Es muss ihm wenigstens erlaubt sein seine dahin abzielenden Gedanken, Zweifel, Wünsche, Hoffnungen frei heraus zu sagen. Prüfe alsdann, wer will und kann. Nur frag' er nie: wer ist der Mann? ist er alt oder jung? in einem ansehnlichen Amt? ein berühmter Schriftsteller oder nicht? sondern bloss: sind seine Vorschläge tauglich und ausführbar? Findet er sie so: gut, so wirke er an seinem Theil mit zur Ausführung. Findet er sie anders —, so sei's ihm unverwehrt sie hin in die Polterkammer unnützer Projecte zu werfen. Selbst darauf kommt's nicht an, ob die gethanen Vorschläge und Erinnerungen auch wohl schon von Andern gemacht sind oder nicht. Manche Sachen wollen, eh' sie Eingang finden, mehr als einmal gesagt sein.

Dass eine Reformation des Schulwesens nöthig sei —, wer als der Blinde oder der vom Vorurtheil des Alterthums Verblendete zweifelt daran? Jedermann gesteht, das Schulwesen ist im Verfall. Aber wie ist ihm zu helfen? — Durch allmähliche, stückweise Verbesserung? — O wenn das ganze Gebäude morsch und baufällig ist, was hilft dann alles einzelne Flicken und Zumauern hier und da? Lieber niedergerissen und ein neues festes Gebäude hingebaut, das Sturm und Regen trotzt. Kann man dann doch immer aus dem Schutt die noch brauchbaren Steine und Balken hervorsuchen und sie zu dem neuen Bau brauchen.

Dass das Schulwesen im Verfall ist —, woran liegt's? Die Frage ist oft beantwortet und nie ganz erschöpft worden, kann's auch nicht. Der zusammenstossenden Ursachen, vornehmlich der localen, ist ein zu grosses Heer. Wer hat Muth und Kraft genug sie Alle zu bekämpfen? — Ich will jetzt nur 3 Haupterfordernisse zur Verbesserung des Schulwesens namhaft machen und bloss im Allgemeinen zergliedern. Freilich haben dies zum Theil auch schon Andere gethan. Aber, wie gesagt, es kann nicht schaden es noch einmal zu thun und die Sache vielleicht von dieser oder jener neuen Seite darzustellen. Es fehlt also an einer hinlänglichen Anzahl geschickter Schulmänner —, es fehlt ferner an einer gehörigen Grenzscheidung zwischen den Schulen, insofern sie Gelehrte, und insofern sie bloss Bürger bilden sollen —, und endlich an einem recht eigentlich und allein für das Schulwesen bestimmten Landescollegium. Diese Mängel fliessen und wirken aus und auf einander. Wer einen heben will, nicht halb, sondern ganz heben will, muss sie alle heben. Aber sie alle gehoben, würde und müsste dem Schulwesen die Vollkommenheit geben, deren es nur irgend fähig ist.

Dass es nur wenig wirklich gute Schulleute giebt, die mit Wissenschaft, Lehrfähigkeit und philosophischem Studium der jugendlichen Seele und der Kunst sie zu leiten ganz das sind, was sie sein sollten, das ist

unleugbar. Freilich muss man nicht so ungerecht sein zu leugnen, dass es nicht noch hier und da dergleichen Männer giebt. Aber abstrahirt von diesen, abstrahirt von manchen trefflichen Vorstehern einiger grösseren Schulen und Gymnasien — wie traurig sieht es nicht mehrentheils unter den subordinirten Lehrern der niedrigen Classen aus, zu denen man den ersten besten Stümper nimmt und leider! wohl nehmen muss! Was für eine klägliche Gestalt haben fast alle Schulen in kleinern Städten! Denn wie viel kleine Städte von der Grösse wie Ruppin giebt es, die eine Schulverfassung wie diese und eben solche, mit strebender Kraft und Erziehungsweisheit ausgerüstete Lehrer hätten, wie sich Jeder davon aus ihren Einladungsschriften überzeugen kann! — Wären doch dergleichen Männer keine so grosse Seltenheit! — Aber wie gesagt, es ist nur zu wahr, dass die Zahl wirklich brauchbarer Schullehrer klein, äusserst klein ist. Komme dies Urtheil diesem oder jenem meiner Brüder so hart vor, als es wolle. Bei aufmerksamem Umherschauen und bei einer ohne Vorurtheil für unsern Stand angestellten Prüfung wird er es selbst als wahr befinden, und es bleibt ihm ja unverwehrt sich selbst in die kleine Zahl der Ausnahmen mit einzuschliessen.

Aber woher dieser sichtbare Mangel an geschickten Schullehrern? Werden etwa jetzt weniger Menschen mit den dazu nöthigen Naturfähigkeiten geboren? Unmöglich. Selbst an solchen Männern fehlt es, Gott Lob! nicht, welche die dazu nöthigen erworbenen Kenntnisse und Geschicklichkeiten besitzen. Aber daran liegt's, dass gerade diejenigen, die recht eigentlich durch Natur und Studien für den Schulstand gebildet zu sein schienen, am wenigsten Lust haben diesem innern Beruf zu folgen —, daran liegt's, dass, wie Resewitz sagt, dieser Stand Männer von Talent anekelt, und dass sie daher, wenn sie ihn aus Noth ergreifen, je eher je lieber das Joch wieder abzuschütteln suchen.

Wie das zugeht? — Sehr natürlich. Bloss und allein darum, weil es diesem Stande an äusserer Aufmunterung mangelt. Man lese des eben genannten vortrefflichen Resewitz Beantwortung der Frage: »Verdiente der Schulstand nicht eben die Ermunterungen und Aussichten, welche andere Stände im gemeinen Wesen geniessen?« (im ersten Stück seiner Gedanken zur Verbesserung der öffenllichen Erziehung 1777).

Es sei mir erlaubt diesen Mangel der Aufmunterung etwas genauer zu zergliedern, damit man ihn desto auffallender sehe. Ich rechne dahin zuvörderst die zu grosse Last von Arbeit, womit man den Schullehrer gewöhnlich überhäuft, und nirgends mehr als in kleinen Städten. Fünf, sechs, ja wohl sieben öffentliche Stunden täglich in der Schule zu unterrichten sieht man als Kleinigkeit an. Will der Mann nicht im eigentlichen Sinn des Worts verhungern, so muss er noch ausserdem drei bis vier kümmerlich bezahlte Stunden in den Häusern geben, und über das Alles muss er an vielen Orten, sobald es das Ministerium verlangt, willig und bereit sein für sie zu predigen. Ich kenne sogar manche Schulen, deren Rector zugleich Cantor und Organist und beständiger Nachmittagsprediger ist. — Darf man sich wundern, dass, von einer solchen Last zusammengedrückt, Körper und Geist ihre natürliche Federkraft endlich ganz verlieren? — Und was kann das für ein Unterricht werden, wenn der Lehrer ganz und

gar keine Zeit zur Vorbereitung auf seine Lectionen behält, eine Arbeit, auf die ein Lehrer, der sein Amt nicht obenhin verwalten will, wenigstens ebenso viel Zeit verwendet als auf die Lectionen selbst. Aber wie kann das der gewöhnliche Schulmann bei der engen Beschränkung seiner Zeit? Wie kann er überhaupt in seinen Kenntnissen weiter fortrücken oder sich sogar nur auf der in seinen Jünglingsjahren, wenn er fleissig war, erreichten Stufe erhalten? Woher soll er die Zeit nehmen sich durch Lesung und Prüfung pädagogischer Schriften immer mehr zum vollkommenen Mann in seinem Amt auszubilden? Ich wundre mich daher eben nicht, wenn so sehr viele Schulleute einen Basedow, Resewiz, Rochow u. s. w. selbst nicht einmal dem Namen nach kennen. Gebückt unter der Last, die auf ihnen liegt, versinken sie allmählich in eine träge schlaffe Gleichgültigkeit und belächeln es höchstens, wenn sie zufälliger Weise von diesem oder jenem Vorschlage zur Verbesserung der Schulmethoden hören. Sie haben nicht Zeit über dergleichen Gegenstände, so nah sie ihnen auch liegen, nachzudenken. Sie lassen's also — und wer kann's ihnen verdenken? — geruhig beim Alten, unterrichten, wie sie selbst unterrichtet wurden, ohne sich's auch nur im Traum einfallen zu lassen, dass es leichtere und für sie selbst und ihre Schüler unterhaltendere Methoden geben könne. —

Wenn man bloss und allein nach Stundenzählung rechnet, so haben freilich sehr viele andre Stände ebenso viel und wohl noch mehr Arbeit als der Schulmann. Allein man sei so billig auch das in Rechnung zu bringen, dass keine einzige Arbeit Geist und Körper so sehr anstrengt und bei längerm Anhalten ermattet als mündlicher Unterricht, wobei denn doch noch der akademische Lehrer den Vorzug hat, dass sich bei seinem hinter einander fortlaufenden Discurs die Seele immer nur auf einen Punct heftet, dagegen sie beim Schulmann bald diese bald jene Wendung nehmen und bald schreiten bald springen muss, um immer der Aufmerksamkeit und Fassungskraft seiner Schüler zur Seite zu bleiben. Mancher meiner Leser denkt vielleicht, dass ich hier nur eigentlich meine eigne Sache führe. Wäre dem so, — wahrlich! ich wäre der Mann nicht, zu heucheln. Aber wollte der Himmel, ich könnte nur allen meinen mittelbaren Amtsgenossen so viel von ihrer Last wegwünschen, dass der Rest nicht schwerer wäre als das Mass von Arbeit, das mir und meinen unmittelbaren Collegen die weise Billigkeit unserer Patrone auflegt. Aber was sind Wünsche!

Doch der Schulmann würde immer noch mit Lust und ohne Murren arbeiten, würde ihm seine Arbeit nur belohnt oder doch verhältnissmässiger und ihrem Einfluss entsprechender belohnt. Es ist wahr, die Arbeit des Schullehrers hat gewisse innere, ihr eigenthümliche Belohnungen, die für ein fühlendes Herz von grossem Gewicht sind. Für mich wenigstens ist's eine der süssesten Freuden unter meinen Händen die junge Menschheit aufblühn und sich für Wahrheit und Weisheit entknospen zu sehn. Und ich kann mir das stolze Entzücken vorstellen, das dem bejahrten Schullehrer die Brust schwellt beim Anblick eines Mannes, der sein Schüler war, und der nun schon wieder in seiner Sphäre rund um sich her Segen verbreitet. Es muss ihm so wohl dabei sein sich hinsetzen zu können unter den Schatten des Baumes, den er selbst pflegte und begoss, und sich

beim Anblick der Früchte all der Mühe, die er auf ihn wandte, in der Rückerinnerung zu freuen. Allein theils haben leider nur wenige den Sinn für dergleichen Belohnungen des inneren Gefühls, theils wird selbst bei dem anfänglich noch so sehr von Enthusiasmus glühenden Manne der Eindruck dieses Gefühls mit der Zeit immer schwächer und schwächer, wenn er von aussen her gar nicht unterhalten wird. Und wird er das? O, wie kann er's, wenn es so fortdauert, dass in Ansehung der äusseren Umstände der Schulmann unter alle übrigen Classen der Gelehrten, die doch von ihm ihre erste Bildung und Richtung erhielten, tief herunter gedrückt ist.

In vielen kleinen Städten bringen es die Schullehrer, besonders die untersten, kaum auf etwas über hundert Thaler. Verhungern müssten sie, wenn ihnen nicht noch etwa die reichsten Bürger des Städtchens mit den Chorschülern gleiche Wohlthat widerfahren liessen und sie, wie diese, durch Freitische unterstützten. Aber wenn sie gar noch um und neben sich Weib und Kinder mit sich darben sehen müssen, — o, all des häuslichen Jammers, der dann in Fluten auf sie zuströmt!

In grossen Städten und bei eigentlichen Gymnasien stehn sich die Lehrer freilich um ein gross Theil besser, und es wäre auch schlimm, da man von ihnen schon mehr wirkliche Gelehrsamkeit fordert. Indessen schätzt man doch den Mann schon ziemlich glücklich, der es dabei etwa auf vierhundert Thaler bringt, und man sagt: er hat eine ganz gute Stelle. Es mag sein. Aber wie muss dem Mann zu Muthe werden, wenn er den Civilbedienten, der sechshundert Thaler Einkommen hat, sich über seine schlechte Stelle bei den jetzigen Zeiten beklagen hört, und wenn er sieht, wie's ihm durch Geschicklichkeit und Fleiss und Glück gelingt allmählich seine Lage für sich und seine Familie ansehnlich zu verbessern? Wie muss ihm zu Muthe werden, wenn er den ersten besten von seinen Schülern und oft den, von dem er die wenigste Hoffnung hatte, sich in kurzer Zeit in eine weit glänzendere Lage hinein schwingen sieht, als er selbst je zu erreichen hoffen darf? Ja, sagt man, der Civilbediente muss auch mehr Aufwand machen. Eine herrliche Antwort, die gerade das beweist, was ich wollte, — Herunterwürdigung des Schulstandes. Immerhin sage man: äusserer Glanz ist Tand. Es sei wahr. Aber wenn denn doch jeder andre Mensch wirklichen Werth darauf zu legen scheint, — wie kann man von dem Schulmann mit Fug und Recht verlangen — gesetzt, dass er auch weise genug dazu ist —, dass er allein so übermenschlich denken solle, es nicht zu thun?

Hermes verlangt in seinem Roman »Sophiens Reisen,« der überhaupt voll ist von Bemerkungen und Raisonnements, die man nicht da vermuthen sollte, dass der Director eines Gymnasiums nebst freier Wohnung 2000 Rthlr., der erste Lehrer 1800, der letzte wenigstens 600 Rthlr. an Gehalt haben müsse. Mag's sein, dass in Ansehung der beiden ersten Summen die Saiten zu hoch gespannt sind. Aber es ist eine alte Regel Viel zu fordern, um wenigstens Etwas zu erhalten. Was mir indessen an Herrn Hermes' Plan gradezu nicht gefällt, ist die Ungleichheit, die er unter den Lehrern beobachtet wissen will. Der Director einer Schulanstalt muss freilich in Rang und Gehalt um einige Stufen höher stehen als die

ihm untergeordneten Lehrer. Aber warum soll wieder unter diesen eine stufenweise Ungleichheit beobachtet werden? Ich irre mich sehr, oder eben diese Ungleichheit, die auch nach der gegenwärtigen Lage fast bei allen Schulen herrscht, ist keine der kleinsten Ursachen des Schulverfalls. Denn so ist's kein Wunder, wenn sich für die untersten Stellen mehrentheils nur Stümper finden, und wenn diese denn doch mit der Zeit nach hergebrachter Gewohnheit oder aus Barmherzigkeit höher hinauf gerückt werden, so muss die Schule sinken, und wäre sie vorher, wer weiss wie sehr, im Flor gewesen. Man würde hingegen weit eher geschickte Männer auch zur Bildung der Anfänger finden, die ihrer fast am meisten bedürfen, wenn alle subordinirte Lehrer einer Anstalt sich in Rang und Titel und Gehalt völlig gleich gemacht wären, und wenn man alsdann bei erfolgter Directionsvacanz ohne Rücksicht auf Priorität nnd Anciennetät den geschicktesten und zur Direction des Ganzen tauglichsten Lehrer auswählen könnte.

Und in Ansehung der bürgerlichen Achtung — wie ist nicht auch darin der Schulstand und alle übrigen Stände der Gelehrten heruntergedrückt! Wie spricht man nicht gleich von Aufgeblasenheit und Stolz, wenn ein Schullehrer voll edlen Gefühls seiner selbst es wagt jedem mit noch so glänzendem Titel prangenden Manne dreist ins Gesicht zu sehn, ohne sich kriechend zum Pantoffelkuss hinunterzubücken! Ergrimmen muss jeder Schulmann, oder er verdient's nicht zu sein, wenn er z. B. in Murr's Denkmal auf Klotzen in einigen Briefen dieses letztern liest, wie er's seiner nur darum unwürdig hält sich mit Andreas Götz in Nürnberg in einen Streit einzulassen, weil dieser nichts weiter als ein Schulmann, er hingegen Geheimrath sei. Und giebt's nicht der eingebildeten Narren und Gecken genug, die es dem Schulmann in ihrem äusseren Betragen gegen ihn mächtiglich fühlen lassen, dass sie mehr in der bürgerlichen Welt sind als er? Wem bei solcher Nichtachtung, die, dem Himmel sei Dank! doch noch nicht ganz allgemein ist, wem dabei nicht Muth und Thätigkeit erschlafft, — der muss mehr als ein gewöhnlicher Mensch sein. Zwar auch der geistliche Stand klagt über Nichtachtung. Und in der That, seine Klagen sind gegründet; auch ist's eben darum kein Wunder, dass die Religion immer mehr von ihrer Kraft verliert, weil ihre Diener immer tiefer heruntergewürdigt werden. Aber immer noch hat der geistliche Stand vor dem Schulstand einen grossen Vorsprung; wenigstens sind die bürgerlichen Aussichten für den, der sich auszeichnet, immer doch ungleich heller. Resewiz hat wohl sehr Recht den Schulstand den verachteten Nachtrab des verachteten geistlichen Standes zu nennen. Und wenn nur dabei nicht der Einfluss des Lehrers auf seine Schüler so ausserordentlich litte! Es ist unmöglich, dass diese Achtung für ihren Lehrer behalten, wenn sie sehn, wie wenig ihre Eltern aus ihm machen, oder wenn sie wohl gar zu hören bekommen, wie er von den Scholarchen bei der und der Gelegenheit angeschnarcht worden. Mich dünkt, bei aller lächerlichen Uebertreibung liegt dennoch etwas Wahres in jenem Einfall eines englischen Schulmanns, der, bei einem Besuche König Carl's II. in seiner Schule, den Hut aufsetzte und auf Befragung zur Antwort gab: Meine Schüler müssen nicht glauben, dass ein vornehmerer Mann als ich in der Stadt sei.

Die gewöhnliche Subordination der Schulen unter die Aufsicht der

Geistlichkeit schreibt sich, wenn ich nicht irre, noch aus jenen Zeiten der Möncherei und des Aberglaubens her, da man jedem Lichtstrahl reiner Erkenntniss, der etwa aus den Schulen hervordämmern konnte, den Weg zu versperren suchte. Die Ursache hat aufgehört. Warum dauert die Folge fort? — Man würd' es sonderbar finden, wenn ein Civilbedienter zum Aufseher über ein Corps Soldaten bestellt würde. Aber das Verhältniss ist beinah dasselbe. Um einen Schulmann beurtheilen und leiten und, wenn er fehlt, zurecht weisen zu können, — muss man zwar nicht nothwendig selbst Schulmann sein, aber doch durchaus die Kenntnisse eines Schulmanns haben. Es ist wahr, viele Prediger haben sie, und mancher würde vielleicht ein trefflicher Schulmann gewesen sein. Aber kann man wohl mit Billigkeit dergleichen Kenntnisse von jedem Geistlichen ohne Unterschied erwarten und fordern? Er kann ohne sie ein sehr brauchbarer Mann in seinem Stande sein; aber zum Schulaufseher taugt er ohne theoretisch-praktische Kenntniss des Schulwesens schlechterdings nicht. Kommt gar noch Eigendünkel bei ihm hinzu, so wird er mehr Schaden als Nutzen stiften. Unstreitig würde es also besser und zugleich für den Schulmann aufmunternder sein, wenn Schulmann unter Schulmann subordiniret wäre, und wenn man zu diesem Behuf die Schulinspection ebenso wie die geistliche in Diöcesen vertheilte und dem tüchtigsten Schullehrer der grössern Städte und Schulen die Aufsicht über alle zu einem gewissen District gehörige kleinere Schulen auftrüge. Führt' ich vorhin nicht meine eigne Sache, so führ' ich sie jetzt wahrlich noch weniger. Hätten alle Schulen solche Männer zu Aufsehern, wie die Schulen in Berlin, — ich hätte kein Wort gesagt. Aber ich weiss es zu gut, wie oft an andern Orten der geschickte Schulmann in einen edlen Unwillen, den ihm kein Mensch verdenken kann, geräth, wenn er sich von einem Mann, der nicht im Stande ist ihn und seine Lehrart zu beurtheilen, meistern und wohl gar bei diesen oder jenen vortheilhaften Aenderungen der Methode verhindern lassen muss. Geschähe ihm dasselbe von einem Mann seines Standes und Amtes, so würd' er — sich freilich nicht immer überzeugt fühlen, aber doch mit wenigerm Unmuth gehorchen.

Ich rechne auch das zum Mangel der Aufmunterung des Schulstandes, dass man zu wenig für den durch Alter untüchtig gewordnen Schulmann sorgt oder, wenn man es thut, es entweder nur halb thut, indem man ihm einen Adjunct giebt, oder — noch schlimmer — auf Unkosten der Schule und der übrigen Lehrer. Gemeiniglich denkt man auch bloss an physische Untüchtigkeit und vergisst, dass es beim Schulmann auch eine durch Alter entstehende psychologische Untüchtigkeit geben könne. Und diese letztere entsteht gewöhnlich weit früher als die erste, und überhaupt findet sie sich bei keinem Stande eher ein als beim Schulstande. Es kann einer im 60sten und 70sten Jahr der gründlichste Gelehrte und der vortrefflichste Schriftsteller von der Welt sein; — aber schwerlich wird er in diesem Alter noch ein brauchbarer Schullehrer sein. Und doch braucht darum noch keine physische Untüchtigkeit statt zu finden. Aber allmählich verliert sich mit zunehmendem Alter die Munterkeit und Lebhaftigkeit, ohne die Jemand lieber alles Andre als Schulmann werden und sein sollte. Die Sinne werden stumpfer, die Aufmerksamkeit, die bei dem jüngern

Mann getheilter ist, heftet sich mehr auf einen Punct. Dadurch gewinnt der Vortrag zwar an Gründlichkeit und Gedankenfülle, aber eben darum macht er der Fassungskraft des Lehrlings mehr Mühe. Auch verliert sich bei den Schülern allmählich jene zutrauliche Gesinnung, ohne die ich wenigstens nicht Schulmann sein möchte. Sie verwandelt sich, wenn's gut geht, in blosse, oft sehr kalte Ehrfurcht, die eine Kluft von Zurückhaltung zwischen Lehrer und Schüler befestigt. Vornehmlich sollte man den jüngeren Schülern soviel möglich immer einen jungen Lehrer geben; und eben darum würde es sehr vortheilhaft sein in manchen Stücken den Unterricht in den untern Classen durch die geschicktesten Schüler der ersten Ordnung besorgen zu lassen. Dies würde zugleich für diese letztern von ungemein grossem Nutzen sein, zumal wenn ein solcher Auftrag als Belohnung des Fleisses ertheilt würde. Ueberhaupt, dünkt mich, lernt das Kind am liebsten vom Knaben, der Knabe am liebsten vom Jüngling, der Jüngling am liebsten vom blühenden Mann, der Mann am liebsten vom Greis, eine Bemerkung, die man täglich durch die Erfahrung bestätigt sehen kann.

Genug von dem Mangel an Aufmunterung für den Schulstand! Man heb' ihn, und der Mangel an geschickten Lehrern wird zugleich mit gehoben sein. Es werden sich alsdann brauchbare Männer genug finden, die die Schule nicht mehr als einen blossen Durchgang zum Predigtamt ansehn werden. Wünscht aber dennoch einer und der andere mit der Zeit sein Amt mit einer Predigerstelle zu vertauschen — gut! Man lasse ihn. Er wird nun ein desto besserer Prediger werden, je mehr er Gelegenheit hatte das menschliche Herz zu der Zeit, da es noch am offensten ist, zu studiren, und je mehr er durch den Schulunterricht sich die Gabe des fasslichen Vortrags erwarb. Ueberhaupt wünscht' ich nicht, dass man aus dem Schulstand einen so ganz eignen abgezäunten Stand machte, dass der Uebergang zu einem andren Stande unmöglich wäre. Allerlei physische und psychologische Ursachen lassen öfters den besten Schulmann eine Veränderung des Standes wünschen. Und wenn er Gaben für mehr als einen Stand hat, warum wollte man ihn verhindern durch ihren Gebrauch nach und nach in verschiedenen Sphären nützlich zu sein? Sobald ein Schulmann aufhört gern Schulmann zu sein, so bald hört auch seine Brauchbarkeit auf.

Aber freilich sollte man auch auf der andern Seite niemals den Stand des Schulmanns und des Geistlichen sich so genau verkettet denken, dass man es als ein nothwendiges Erforderniss zum Schulmann ansähe Theologie studirt zu haben. Es müsste völlig gleichgültig sein, bei welcher Facultät er seine Collegien gehört hätte. Indess müssten billig die Universitäten, wie für die Bildung der andern gelehrten Stände, so auch vornehmlich für die Bildung des Schulmanns sorgen. Die philologischen Seminarien in Göttingen, Erlangen und Halle*) sind daher sehr wohlthätige Institute, und mich dünkt, der Nutzen, den die pädagogischen Vorlesungen auf diesen und einigen andern Universitäten stiften, ist sehr beträchtlich.

*) Vornehmlich nach seiner neulichen, eines Zedlitz so ganz würdigen Umschmelzung.

Aber doch würde dieser Nutzen vielleicht noch grösser und ausgebreiteter sein, wenn auf jeder Universität ein ganz eigner, durch ein vorheriges Schulamt gebildeter Professor der Pädagogik angesetzt würde.

Das zweite Haupterforderniss, ohne welches man an keine wirkliche Verbesserung des Schulwesens denken darf, ist eine sorgfältige Grenzscheidung zwischen Schulen, die zur Bildung des Gelehrten, und zwischen solchen, die bloss zur Bildung des Bürgers bestimmt sind. Denn so, wie die Sachen jetzt stehen, ist keine einzige Stadtschule, die nicht gewissermassen gelehrten Zuschnitt hat. Es ist wohl sehr augenscheinlich, wie schädlich eine solche Erziehungsmengerei für den Staat ist, da die Gelehrten doch immer nur den kleinsten Theil der Bürger eines Staates ausmachen. Bei der gegenwärtigen Einrichtung lässt sich diese Vermengung der doppelten Erziehung durchaus nicht vermeiden; wird sie doch selbst nicht auf den sogenannten Realschulen vermieden. Denn auch hier wird, soviel ich weiss, der auch nicht zum Gelehrten bestimmte Knabe zum Lateinlernen angehalten. Ich fordre jeden Kenner und Denker auf, folgenden allgemeinen Plan zu prüfen und zu berichtigen und, falls er überall nichts taugt, einen bessern an seine Stelle zu setzen:

1) Die Schulen in einem Staat müssten ausser den Landschulen in zwei ganz von einander abgesonderte Hauptgattungen abgetheilt werden in Bürgerschulen und Gelehrtenschulen oder Gymnasien. Eigne Anstalten zur Bildung dieses oder jenes besondren Standes, z. B. des künftigen Officiers oder Kaufmanns, würden darum nicht unnütz, ob sie gleich nicht unumgänglich nothwendig wären.

2) Auf den Bürgerschulen würde überhaupt der Mensch und der Bürger und besonders der eines bestimmten Staates gebildet. Denn verschiedne Staatsverfassung erfordert auch verschiedne Erziehung. Hier müssten die mancherlei Seelenfähigkeiten des Menschen entwickelt und gebildet werden. Die jungen Leute müssten zum Denken und Raisonniren geleitet werden. So würde man auch unter den niedrigern Ständen mehrere erfindende Genies bekommen. Resewizens Plan zur Erziehung der Bürger fände hier seine volle Anerkennung. Besonders müssten die jungen Leute auch mit der gesetzlichen und obrigkeitlichen Verfassung ihres Vaterlandes genau bekannt gemacht werden.

3) Auf diesen Bürgerschulen würde jeder künftige Bürger ohne Unterschied gebildet, also der künftige Handwerker, Künstler, Kaufmann und selbst der künftige Gelehrte. Bei diesem letztern Stande würde man alsdann künftig weniger jene tiefe Unwissenheit in Dingen des gemeinen Lebens finden, in der sich jetzt mancher grosse Gelehrte befindet, ohne dass man's ihm verdenken kann, weil er nach der gewöhnlichen Einrichtung zu früh zum Gelehrten gebildet wurde, eh' er überhaupt zum Bürger gebildet worden war.

4) Aber auf keinen einzigen dieser verschiednen Stände würde eigne besondre Rücksicht genommen, sondern der Unterricht müsste durch und durch allgemeinnützlich sein. Folglich auch keine Anweisung zu irgend einem besondern Metier, die ohnedies der bloss theoretische Schulmann nur sehr schlecht geben würde. Der Handwerksmann und Künstler bekommt diese besondere Anweisung nirgends besser als in der Werkstätte

seines Meisters, der künftige Kaufmann nirgends besser und deutlicher als auf dem Comptoir seines Handlungsherrn sowie der Gelehrte auf den Gelehrtenschulen und Universitäten. Aber eine allgemeine Uebersicht aller möglichen Gewerbe und Handtierungen und des mannichfaltig verketteten Zusammenhangs derselben unter einander müsste als eine gemeinnützliche Sache jedem Lehrling auf diesen Schulen verschafft werden. Alsdann würde zugleich jene Fremdheit oder wohl gar Verachtung der verschiedenen Stände gegen einander um ein Grosses verringert werden.

5) In jeder kleinen Stadt würde statt ihrer bisherigen lateinischen Schule eine solche Bürgerschule angelegt. In grössern, vornehmlich in Hauptstädten, könnten und müssten ihrer mehr als eine sein. Auch müssten die in den grössern Städten mehr Classen und Lehrer als die in den kleinern haben. Der künftige Handwerksmann müsste nicht nothwendig bis zur obersten Classe fortzurücken brauchen. In dieser würden schon mehr solche Kenntnisse erworben, die mehr für die gesittetern höhern Bürgerstände nützlich wären. Vornehmlich würde also in ihr auch die französische Sprache gelehrt, und zwar nach der Basedow'schen Sprechmethode, weil bei den meisten Lehrlingen blosse Sprechfertigkeit der Hauptzweck sein würde.

6) Die Lehrer an diesen Bürgerschulen brauchten zwar keine eigentliche Gelehrte zu sein, aber doch, dünkt mich, würde man am vortheilhaftesten diese Lehrstellen mit Candidaten des Predigtamts besetzen, und zwar so, dass Niemand sich um eine Predigerstelle bewerben dürfte, der nicht eine längere oder kürzere Zeit an einer solchen Bürgerschule gearbeitet hätte. Dies würde für sie zugleich eine treffliche Vorbereitung zum Predigtamt sein, um so mehr, da sie's als Prediger nie eigentlich mit dem Gelehrten als Gelehrtem, sondern nur mit dem Menschen und Bürger zu thun haben sollen. Statt der gewöhnlichen lateinischen Titel, bei welchen sich der gemeine Mann gar Nichts, Andre immer einen Pedanten denken, könnte man diesen Lehrern den allgemein verständlichen und gewiss ehrenvollen Titel »Erzieher« beilegen. Uebrigens müssten sie sich alle an Rang und Gehalt gleich sein, den Schulvorsteher ausgenommen. Wer von diesen Lehrern sich ganz dem Schulamt widmen wollte, würde, wenn er die nöthigen gelehrten Kenntnisse besässe, mit der Zeit an eine Gelehrtenschule hin befördert.

7) Aus diesen Bürgerschulen ginge der nicht zum Studiren Bestimmte, wie gewöhnlich, in die Lehre zu diesem oder jenem Meister oder Künstler, dessen Metier er sich gewählt hätte. Der künftige Gelehrte hingegen ginge aus ihnen über zur Gelehrtenschule, auf der keiner angenommen würde, der nicht alle Classen der Bürgerschule durchgegangen wäre, weil der Plan der Gelehrtenschule genau in den der Bürgerschule einpassen müsste, so dass sie für den künftigen Gelehrten eben das wäre, was für den künftigen Handwerksmann die Werkstatt seines Meisters ist, — besondre Vorbereitung. Möchte doch ebenfalls der zum Gelehrten bestimmte Jüngling erst im 16ten Jahr die Bürgerschule verlassen! Könnt' es früher geschehen — gut! Aber wenn auch nicht, er hätte noch immer Zeit genug zur gelehrten Vorbereitung. Denn er müsste ein ziemlich stumpfer Kopf sein — aber dann würde er überhaupt nicht zugelassen zum Stu-

diren —, wenn er nicht in 4 Jahren auf der Gelehrtenschule fertig werden könnte.

8) Der Gelehrtenschulen müssten im Verhältniss gegen die Bürgerschulen nur sehr wenige sein, weil ihre Schüler nur aus dem kleinsten Theil der auf den Bürgerschulen unterrichteten jungen Leute bestände. An jedem Orte, der eine Gelehrtenschule hätte, wär' auch eine Bürgerschule, aber bei Weitem nicht umgekehrt. Mich dünkt, für ein Land von der Grösse wie die Mark Brandenburg wären vier Gelehrtenschulen ziemlich hinreichend.

9) Diese Gelehrtenschulen müssten freilich in den grössern Städten angelegt werden, weil sich hier eine grössere Anzahl von zum Studiren bestimmten jungen Leuten finden würde. Aber doch würd' ich's nicht für rathsam halten eine Gelehrtenschule an einem Orte anzulegen, wo eine Universität wäre, damit dem Schüler nicht zu früh der Student in den Kopf führe. Der Professor der Pädagogik würde daher mit seinen Zuhörern die praktischen Uebungen nur in der an seinem Ort befindlichen Bürgerschule anstellen können. Und dies würde auch unstreitig besser sein, als wenn er es in einer Gelehrtenschule thäte, weil seine Zuhörer doch zunächst nur Lehrer an den Bürgerschulen werden sollten. — So würde zugleich am besten verhindert, dass nicht jeder Bürger einer solchen Stadt den Einfall bekäme, seinen Sohn, weil's ihm ja nur wenig kostete, studiren zu lassen.

10) Und eben darum, weil die Gelehrtenschulen immer sehr viele aus andern Orten gebürtige Lehrlinge haben würden, so müsste man, soviel irgend möglich ist, die Anstalt zu treffen suchen, dass sie nicht zerstreut in der Stadt, sondern zusammen unter der Aufsicht der Lehrer wohnten. So würde zugleich für ihre moralische Bildung besser gesorgt. — Bei den Bürgerschulen wär' ein solches Beisammenwohnen der Lehrlinge nicht nöthig, weil diese mehrentheils nur Kinder derselben Stadt sein würden.

Auf den Gelehrtenschulen würde der Gelehrte überhaupt gebildet. Also würden auf ihnen ausser den jedem Gelehrten als Gelehrtem nöthigen wissenschaftlichen Kenntnissen und ausser der historischen Vorkenntniss aller künftig auf der Universität eigentlich zu treibenden Disciplinen besonders die beiden Gelehrtensprachen, die griechische und lateinische, getrieben. Jetzt, nachdem der junge Mensch schon viele Uebung seiner Seelenkräfte und so viele allgemeinere Vorkenntnisse von der Bürgerschule mitbrächte, da er schon mehr den Nutzen der Spracherlernung zu begreifen vermöchte und überhaupt durch sein mehreres Alter spracherlernungsfähiger wäre, jetzt würde es mit der Erlernung der beiden Gelehrtensprachen ungleich rascher gehn, als es bei der gegenwärtigen Einrichtung geht und gehen kann. Doch das glaub' ich in meinem Aufsatze über das Sprachstudium hinlänglich gezeigt zu haben. Nur wiederhole ich das Einzige: Man mache den besondern Plan wo möglich so, dass nicht beide Sprachen zu gleicher Zeit angefangen werden, sondern dass die eine bei Erlernung der andern Massstab sein könne.

12) Aber die Gelehrtenschule muss auf keine Weise einen Eingriff in die Rechte der Universität machen. Sie soll nur den Gelehrten überhaupt, die Universität hingegen den Gelehrten von dieser oder

jener besondern Classe bilden. Mithin muss auf der Gelehrtenschule kein Unterricht gegeben werden, an dem nicht alle Lehrlinge ohne Ausnahme Theil nehmen könnten. Wozu also z. B. das Hebräische auf Schulen? Man überlasse es, weil es nur einer besondern Classe von Gelehrten nützlich ist, den Universitäten.

13) Wünschte irgend ein nicht eigentlich zum Gelehrten bestimmter Jüngling, etwa z. B. ein künftiger Kaufmann. Oekonom oder Officier, dennoch auch einen Platz auf einer Gelehrtenschule, zumal wenn er durch vorzüglichere Fähigkeiten und Fleiss auf der Bürgerschule früher als andre seine Studien zu Ende gebracht hätte, — so müsste er nicht zurückgewiesen werden. Aber er würde sich dann auch nicht beschweren, dass er Dinge lernen müsste, die nicht ganz unmittelbar mit seiner Bestimmung in Beziehung ständen. Es würde ihm, wofern er nämlich noch Zeit genug dazu hätte, in mancher Absicht vortheilhaft sein allgemeine Gelehrtenbildung erhalten zu haben, wenn er sich gleich zu keiner besondren Gelehrtenclasse bestimmt hätte.

14) Die Lehrer an den Gelehrtenschulen würden, so viel möglich, aus den Lehrern der Bürgerschulen gewählt. Nur, weil man von ihnen mehr forderte, müssten sie auch in Rang und Gehalt höher als diese stehen, auch vornehmlich zur Generalaufsicht über die Bürgerschulen bestellt werden. Wollte man ihnen nicht den Titel Professor zugestehen — wenigstens eifert Herr Michaelis in seinem Raisonnement über die protestantischen Universitäten dagegen —, so könnte man ihnen den der Educatoren geben, wofern nicht etwa einer und der andre unter ihnen zu Mitgliedern des Schulcollegiums, von dem ich gleich reden werde, ernannt würde.

15) Der Director der Anstalt würde bei erfolgter Vacanz aus den subordinirten Lehrern erwählt, und zwar ohne Rücksicht auf Anciennetät. Wenn sie vorher völlig gleich gewesen wären, so hätte alsdann keiner Ursache zu klagen, man habe durch den seinem Collegen gegebenen Vorzug seine Rechte gekränkt. — Im Cirkel herumgehende Direction hält Herr Michaelis schon äusserst nachtheilig für Universitäten. Aber noch schädlicher würde sie für Schulen sein, weil es bei ihnen noch mehr als bei jenen darauf ankommt, dass Einförmigkeit des Plans erhalten werde.

16) Die Bürgerschulen wären abhängig von den Gelehrtenschulen, weil diese ihre Lehrlinge von jenen bekämen; sie stünden nur mittelbar unter dem Schulcollegium, hingegen die Gelehrtenschulen unmittelbar.

Und nun von eben diesem Schulcollegium noch ein Wort! Schon Ehlers und Basedow und der vortreffliche pädagogische Recensent in der »allgemeinen Bibliothek« haben ein solches Collegium vorgeschlagen. Und in der That verdiente eine für jeden Staat so wichtige Sache als das Schulwesen wohl ein eigenes Landescollegium, weil, wenn die Aufsicht ins Detail gehen soll, der Geschäfte viel zu viel sind, als dass sie mit irgend einem andern Collegium verbunden werden können. Uebrigens müsste ein solches Collegium gleiche Autorität mit den andern Landescollegien haben und wie diese im Namen des Landesherrn schreiben. Die Mitglieder wären ausser den Chefs und einigen, so zu reden, weltlichen Räthen, die besonders das Juristische und Kameralistische zu besorgen hätten, wirkliche Schulleute, theils gewesene — welche ange-

messne Belohnung für den im Schulamt grau gewordnen verdienten Lehrer, der untüchtig zu eignem fernern Lehren dennoch eben durch seine vieljährige Erfahrung ein vortrefflicher Schulaufseher sein würde! — theils wenigstens ein noch wirklich im Schulamt stehender Lehrer. Was für eine lockende aufmunternde Aussicht für Männer von Genie! Man könnte dazu den jedesmaligen Director der an demselben Ort befindlichen Gelehrtenschule wählen. Denn die Gelehrterschulen müssten hauptsächlich in den Städten, wo ein Schulcollegium wäre, angelegt werden, um desto unmittelbarer unter der Aufsicht desselben zu stehen. Die Geschäfte eines solchen Collegiums würden ausser der allgemeinen Einrichtung und Aufsicht über das Schulwesen hauptsächlich folgende sein:

1) Besetzung aller erledigten Stellen sowohl an den Bürger- als Gelehrtenschulen. Doch könnte man in Ansehung der erstern, um den Magisträten nicht ihr Patronatrecht zu nehmen, das Mittel treffen, dass das Schulcollegium diesen 2 oder 3 gleich geschickte Subjecte zur Wahl aufstellte. So würde Keinem sein Recht genommen, und doch könnte nie ein Missgriff geschehen, wie bei der gegenwärtigen Einrichtung öfters geschehen muss, weil es der menschlichen Natur zufolge wirklich unmöglich ist, dass sich Männer, von denen kein Mensch theoretische und praktische Kenntniss des Schulwesens mit Recht fordern kann, und die bei dieser Kenntniss vielleicht weniger geschickt in ihrem Fach sein würden, dass sich, sage ich, diese Männer nicht zuweilen in Wahl und Beurtheilung eines Schulmanns versehen sollten. — Die Besetzung der Gelehrtenschulen müsste dem Schulcollegium allein überlassen werden, weil die Lehrlinge derselben nicht für eine gewisse Stadt, sondern für den ganzen Staat bestimmt wären.

2) Die Prüfung der neuen Lehrer an beiderlei Schulen. Diese geschähe praktisch in der Bürger- oder Gelehrtenschule des Orts, je nachdem der Lehrer für die eine oder die andre Art bestimmt wäre. Nur müssten ihm wenigstens den Tag vorher die Lectionen, über welche er bei der Gelegenheit unterrichten sollte, genau bestimmt werden. Denn grade der geschickteste Lehrer würde zu schüchtern sein, um gleich aus dem Stegreif über alle ihm aufgegebene Puncte vor einer Versammlung von Kennern gut zu dociren. Der dummdreiste Halbwisser würde sonst immer am besten fahren, eben weil er nicht Kenntniss und Gelehrsamkeit genug hätte, um die Schwierigkeiten zu fühlen. Ueberhaupt hab' ich bemerkt, dass die unwissendsten Schulleute sich grade am wenigsten auf ihre Lectionen zu präpariren pflegen, den Fall ausgenommen, wenn sie sich selbst unwissend fühlen. Alsdann aber sind sie auch schon auf dem besten Wege es nicht lange mehr zu bleiben.

3) Die Prüfung aller zum Studiren bestimmten jungen Leute. Und zwar müsste jeder zweimal geprüft werden. Das erste Mal, wenn er die Bürgerschule mit der Gelehrtenschule vertauschen wollte. — Durch diese Prüfung würde überhaupt bestimmt, ob ein junger Mensch zum Studiren tauge, und ob er wenigstens mittelmässige Fähigkeiten habe. Denn mehr brauchte es nicht; wenn nur keine Dummköpfe zugelassen würden. Mittelmässige Köpfe braucht der Gelehrtenstand mehr als irgend ein andrer. — Die zweite Prüfung würde mit dem jungen Menschen angestellt, der die Gelehrtenschule mit der Universität vertauschen wollte, und durch diese

würde also nur das bestimmt, ob und wann der Jüngling reif zur Universität sei. Die erste Prüfung wäre also eigentlich Fähigkeitsprüfung, die zweite Kenntnissprüfung. Das Nichtbestehen in jener schlösse ganz vom Studiren aus, und der junge Mensch hätte dann noch Zeit genug ein andres Metier zu ergreifen. In dieser hätt' es bloss die Folge, dass er noch etwas länger auf der Gelehrtenschule bleiben müsste. O, wie würden bei einer solchen Einrichtung der Dummköpfe und Stümper in jedem besondern Gelehrtenstande bald weniger werden, da es jetzt überall davon wimmelt! Ganz untergehen würden sie freilich nie. Aber merklich verringert würde ihre Zahl werden; und in demselben Verhältniss würde Staat und Gelehrsamkeit gewinnen.

4) Die Aussetzung eines jährlichen Preises für die beste Beantwortung dieser oder jener noch nicht hinlänglich aufgehellten pädagogischen Frage, für Vorschläge neuer, anwendbarer Methoden, für Ausarbeitung eines Schulbuchs in dieser oder jenen Kenntnissart u. s. w. —

Doch weg, ungeweihte Wünschelruthe! Gesetzt dass du mir auch hier und da wirklich den richtigen Ort, wo ein Schatz verborgen lag, anzeigtest —, wer kann, wer will ihn herausheben und Segen über Mitwelt und Nachwelt ausbreiten? Aber ja, — man will. Die Frage ist nur, ob man kann. Woher, fragt man, der Fonds zu einer so totalen Schulverbesserung? — Man lese das Gespräch zwischen mir und W.; vielleicht findet man wenigstens ein brauchbares Project. Wo nicht, — so verzeihe man mir wenigstens meine gewiss patriotische Absicht.

D. Jahn.

(Deutsches Volksthum. Lübeck 1810. S. 69—77).

a) Gemeinde- und Kirchspiel-Schulen.

Der Baum wächst von unten hinauf, der Staat vom sogenannten Volk oder grossen Haufen in die Höhe. Veredelte Stämme pflanzen sich nicht wieder veredelt fort, man muss bei ihren Abkömmlingen ebenso gut wieder in der Baumschule anfangen. Im Volk oder gemeinen Mann artet die Urkraft des Volkes nach; so hat jedes Feuer immer unterwärts seinen Herd. Politur ist nicht Cultur, und Ueberbildung ein Sodomsapfel von lieblicher äusserlicher Gestalt und innerer Asche, so in die Augen fliegt.

Ein guter Dorfschulmeister ist ein wichtiger Mann. Ein Staat, der damit hinreichend versehen ist, braucht im Frieden ein paar Regimenter weniger, weniger Zucht- und Armenanstalten, geringeren Aufwand zur Gerichtspflege. »Weil ein Nagel fehlte, ging das Hufeisen verloren; weil das Eisen fehlte, ging das Pferd verloren; weil das Pferd weg war, ging der Herr verloren, da der Feind ihn einholte und erschlug.« (B. Franklin's Almanach des armen Richard, zuerst 1732). Luther sagt: »Den ehre ich als meinen ersten Lehrer, der mir das Lesen beigebracht.«

b) Kreisschulen.

Anfangsgründe der Mathematik, Zeichnen kommen hinzu. »Zeichnen ist eine Sache, die einem jeden Menschen, bei verschiedenen Gelegenheiten, sehr zu Statten kommen kann, besonders auf Reisen,

Man kann oft mit wenigen geschickt entworfenen Umrissen mehr ausdrücken, als man durch eine bogenlange Beschreibung darzustellen und verständlich zu machen im Stande ist. Wie viel Gebäude, Maschinen und Kleidungsarten trifft ein Reisender an, von denen er mittels einer geringen Fertigkeit im Zeichnen mit leichter Mühe eine richtige Vorstellung behalten und Andern mittheilen kann, die, wenn er sie in Worten ausdrücken müsste, ganz verloren gehen oder durch die genaueste Beschreibung doch nur unvollkommen aufbehalten werden würde.« (Locke von der Erziehung.)

c) Markschulen.

In jeder Mark nur eine, ausgenommen wenn grosse Städte darin liegen, die eigene Markschulen haben können. Von der Besuchung der Gemeinde-, Kirchspiel- und Kreis-Schulen mögen die Kinder der Eltern befreit bleiben, welche den Unterricht selbst übernehmen oder Hauslehrer halten. Aber die Markschule muss jeder besuchen, der künftig Landwirth, Kaufmann, Künstler, Seefahrer, Hauptmann, Lehrer, Gelehrter, Staatsbeamter zu werden gedenkt, und wenigstens ein paar Jahre auf seine Bildung verwenden. Für die nach Vollkommnung strebenden Handwerker ist die Markschule zugleich höhere Bildungsanstalt. Alle Naturwissenschaften (Naturgeschichte, Physiologie, Physik, Chemie), Technologie, Mathematik, Bauwissenschaften müssen nebst ihrer Anwendung gelehrt werden.

Die Markschulen treten an die Stelle der gelehrten Schulen, Lyceen, Gymnasien, Pädagogien, Akademieen u. s. w. Was der Mensch als Mensch und als Staatsbürger wissen muss, — lernen alle Schüler gemeinsam. Die besondern Vor- und Hülfskenntnisse des Berufs und Erwerbs — lernt jede Schülerart besonders. Wenn der Theologe Hebräisch lernt, treibe der Jurist das Latein des Römischen Rechts, übe sich der Kaufmann im Buchhalten u. s. w., beschäftige sich der Forstmann mit Mathematik und besonderer Forstbotanik, erlerne der Landwirth Mechanik, Anatomie der Hausthiere u. s. w.

Dieser Plan, ob er gleich das Lernen wohlfeiler, jedes Geschäft wissenschaftlicher, die Aufklärung allgemeiner macht, — ist freilich gegen den absondernden, trennenden Geist der Zeit. Der will nach den verschiedenen künftigen Bestimmungen der Schüler alle Lernenden von einander bringen, damit sie, früh auf einen zufälligen, vielleicht nicht einmal erreichbaren Gegenstand hingeleitet, den Menschen darüber verlernen und den Bürger darüber vergessen. Es sollen Handlungsschulen, Militärschulen und Gott weiss was für Schulen, alle für sich bestehen. Was ist die Folge gewesen? was wird sie künftig sein? Schüler werden sich Gelehrte dünken; Lehrlinge, Meister; Wisser, Könner; Alle, grosse Herren. Spielend wird gelernt, oder lernend gespielt. Ein Absprecher-, Einreisser- und Tobegeist, nicht aus Uebermass neuer Erfindungen und Wahrheiten, aus innerer Kopfleere und Herzenskälte, treibt überall sein Unwesen.

Hat nicht von Basedow und Bahrdt an die Oberflächlichkeit, das Vornehmthun, die Luftbauerei, Sittlichkeit wegreden wollen, das Heiligste niederzuspotten, Alles zu können glauben, immer Alles besser wissen wollen, Verachtung gründlicher Wissenschaft und Gelehrsamkeitstäuscherei unser Bücherwesen geschändet? Hat es an Banqueroutirern gefehlt? Sind jemals so viele ungeschickte Kriegshauptleute von hohem, niederem und

mittlerem Rang erschienen wie an den Tagen der Entscheidung in den Todeskämpfen des tausendjährigen Deutschen Reiches? Hat es je so viele Staats- und Volksverderber unter Staatsdienern gegeben?

Durch die Zersplitterung der Bildungsanstalten ist eine wechselseitige Verachtung der nothwendigen natürlichen Stände herrschend geworden. Kriegshauptleute (seit der Zeit, wo sie nicht aus der Schule des Feldes, sondern aus besonderen Krieges-Lehrschulen hervorgegangen sind) nennen alle übrigen Menschen: »Leute ohne Ehre«, »Leute, die keine Ehre im Leibe haben,« ja thun auf ihre »Ehre und Pflicht« Machtsprüche gegen den gesunden Menschenverstand. Die jungen angehenden Gelehrten bespötteln die Handwerker mit dem Schmähworte »Knoten.« Der Kaufmann ist in Bildung des Verstandes, in Veredelung des Herzens zurückgeblieben, versteht aber dennoch im Laden zu glänzen; daher wieder von andern Ständen sein Ekelname: »Ellenritter und Ladenschwängel.« Alle seine Kräfte sind nur für Gewinn wie beim Schacherjuden, und für sonst nichts. Und welchen hohen Rang nahm nicht der wackere deutsche Kaufmannsstand auch noch nach der untergegangenen Hansa ein?

Seit Luther, der in seiner Haustafel nur den Lehr-, Nähr- und Wehrstand kennt, sind unzählige Rangordnungen von Herunterreissen, Hinaufdrängen, Ueberspringen entstanden. Man muss sogar schon: »An den Herrn Bedienten« und »die Demoiselle Dienstmädchen« schreiben; es fehlt nur noch, um die verkehrte Welt vollends durchzuspielen, — der Herr Lehr- und Dienstjunge. Mit starken Schritten nähern wir Deutsche uns dem Indischen Kastensystem und werden dadurch am Ende die Parier unter Europa's Völkern, weil alle kräftigen Regierungen des Auslandes auf ein sehr festes Volksthumbilden hinarbeiten. Viele Bücher haben die Absonderungsschulen empfohlen, hier diejenigen, so leider das meiste Gewicht erlangt haben.

Dennoch hat man in neuern Zeiten den entgegengesetzten Versuch glücklich gewagt, Eine Schule eingerichtet für alle, die eine gelehrte und nur bürgerliche Bildung erhalten sollen; für Knaben aus dem untersten Stande, die zu Handwerkern bestimmt sind; für Knaben wohlhabender Eltern, die ihren Kindern eine feinere Bildung geben wollen, und für die eigentlichen künftigen Gelehrten.

Anti-Kritiken.

1. Herr Professor Hirschfelder in der Berliner Zeitschrift für das Gymnasialwesen

und

Die Wanderungen eines deutschen Schulmeisters.

Berlin. Otto Gülker & Cie. 1874.

Wenn es an und für sich schon für mich nur im höchsten Grade schmeichelhaft sein konnte, dass auch die Berliner Zeitschrift für das Gymnasialwesen von meinem harmlosen Büch-

lein Notiz nimmt, so fühle ich mich gradezu Herrn Professor Hirschfelder zu aufrichtgstem Danke für das wohlwollende Urtheil verpflichtet, das er über die »Wanderungen eines deutschen Schulmeisters« fällt, indem er die darin enthaltenen Schilderungen als anschaulich, reichhaltig und mannichfaltig bezeichnet, also denselben genau die Eigenschaften beilegt, von deren Vorhandensein oder Nichtvorhandensein Boileau den Werth einer Schilderung abhängig macht. Nur die von ihm zu gleicher Zeit gemachten Ausstellungen (im Ganzen sind es ihrer fünf) nöthigen mich zu einigen Worten der Erwiderung.

Herr Professor Hirschfelder macht mir zunächst einen Vorwurf daraus, dass ich es bedaure während meiner Studienjahre in dem philologischen Seminar zu Berlin keine Anleitung zum Unterrichten erhalten zu haben, indem er sich darauf beruft, in den historischen und mathematischen Seminarien geschehe das auch nicht. In diesem Falle kann ich mein Bedauern nur auch auf diese ausdehnen und muss noch einmal dem Wunsche Ausdruck geben, es möchte im Interesse des höheren Unterrichtswesens in Preussen so bald wie möglich mit einer Reorganisation der Universitätsseminarien in diesem Sinne vorgegangen werden.*) Ausserhalb Preussen's habe ich es vielfach so gefunden, und die aus solchen Seminarien kommenden jungen Lehrer verstanden es ganz anders ihren Unterrichtsstoff zu behandeln als die Schulamts-Canditaten in Preussen, die auf der Universität derartige Anleitungen nicht erhalten haben. Wenn sich Herr Professor Hirschfelder mit den Lehrleistungen unsrer jungen Philologen zufrieden geben kann, so habe ich eben andere Erfahrungen gemacht als er und mir in Folge dessen auch eine andere Ansicht von der Sache gebildet, die übrigens — von Schulrath Stoy in Heidelberg will ich gar nicht sprechen — auch in Preussen Hunderte und Hunderte von Pädagogen mit mir theilen.

Wenn ich es ferner bedaure auch als Candidatus probandus am Joachimsthal'schen Gymnasium in Berlin und als Mitglied des Seminars für gelehrte Schulen in Stettin immer nur auf meine eigene Kraft angewiesen gewesen zu sein, so will er für Ersteres mir die Schuld selber beimessen, Letzteres dagegen stellt er auf die Autorität des Herrn Director Bonitz hin, der damals Professor am Stettiner Gymnasium war, in Abrede. Ich erlaube mir nur, was den ersten Vorwurf anbetrifft, an Herrn Professor Hirschfelder die ganz gehorsame Frage zu richten, welche Mittel wohl einem Probecandidaten zu Gebote stehen den Ordinarius seiner Classe oder den Director, wenn sie in seinen Unterricht nicht kommen wollen, zu nöthigen bei ihm zu hospitiren, ihn auf die gemachten Fehler aufmerksam zu machen, ihm zu zeigen, wie sich die Sache besser machen lässt? Und den zweiten Punct anlangend, wenn Herr Director Bonitz versichert, dass nicht

*) Kaum nöthig, man halte nur auf Beachtung der Statuten! — Red.

selten jüngere Lehrer bei ihm hospitirt haben, wie auch er bei ihnen, so trügt ihn einfach sein Gedächtniss: in der Zeit, von der ich gesprochen habe, ist es nicht geschehen, und ich berufe mich wiederholt auf das Zeugniss aller der Herren, die in dieser Zeit mit mir in demselben Verhältniss zum Stettiner Gymnasium standen, von denen ja zwei, wenn mir recht ist, zur Zeit in Berlin leben. Dass ein Director, der das Unglück hat gleichzeitig zwei, drei Probecandidaten mit voller Stundenzahl beschäftigen und wohl gar noch mit Ordinariaten betrauen zu müssen, leider vom regelmässigen Hospitiren Abstand zu nehmen genöthigt wird, kam damals noch nicht vor. Vollends unerfindlich ist mir aber, wie man aus einer solchen Darstellung thatsächlicher Verhältnisse — man müsste denn etwa noch heute der Theorie vom »beschränkten Unterthanenstande« huldigen — Mangel an Pietät gegen die genannten Institute kann herausfinden wollen. Im Gegentheil, ich halte es grade für einen Beweis von Pietät, wenn Jemand, bei aller Hochachtung vor dem und in dankbarer Anerkennung des Guten, das er genossen, auch freimüthig und offen die Mängel berührt, die er gefunden zu haben glaubt.

Im Weitern tadelt Herr Professor Hirschfelder drittens, dass ich meine Person allzu sehr in den Vordergrund stelle. Er vergisst dabei eben nur, dass zu Wanderungen auch eine Person gehört, die wandert. Hätte ich bloss Zustände schildern wollen, würde ich einfach einen andern Titel gewählt haben. Wenn Herr Professor Hirschfelder gegen die ganze Gattung von Litteratur, die sich um die Darstellung persönlicher Erlebnisse dreht, Etwas hat, so mag das hingehen; aber Jemandem, der seine Wanderungen beschreiben will, daraus einen Vorwurf zu machen ist ebenso wenig logisch, wie wenn er mir viertens vorwirft, dass ich im Jahre 1850 noch nicht wusste, dass Meineke in seiner zweiten Ausgabe des Horaz, die im Jahre 1854 erschien, die fünfte Strophe der dritten Ode des ersten Buches als unächt verwerfen würde.

Meine Ansichten von der Nothwendigkeit einer Reorganisation des höheren Unterichtswesens endlich fünftens beruhen auf einer allzu langen Erfahrung, als dass ich mich gemüssigt fühlen könnte auf die Bekrittelung einer aus dem Zusammenhange gerissenen Aeusserung zu antworten.

K. O. M. B.

---

2. Antwort an Herrn G. Stiefelhagen, Oberlehrer an der Annenrealschule zu Dresden.

Von Dr. J. W. Otto Richter in Eisleben.

Ich habe es bisher als selbstverständlich betrachtet, dass Männer, welche die Interessen der Realschulen zu fördern, suchen, möglichst zusammenstehen gegen die äusseren Feinde

dagegen Meinungsverschiedenheiten, die ihren so zu sagen häuslichen Kreis betreffen, in freundlicher und ruhiger Weise zum Austrage bringen. Oberlehrer Stiefelhagen belehrt mich eines Anderen, indem er das »Central-Organ« zu Angriffen benutzt, die einen entschiedenen Kämpfer für die Realschulsache dem Spotte*) seiner Mitkämpfer preisgeben sollen. So bin ich denn genöthigt mich zu wehren, will mich aber nach Möglichkeit bemühen ihn anders zu behandeln, als sein Verhalten es verdient.

»Das hochtrabende Phrasenblech« aus dem Buche seiner »gelegentlichen Gedanken« — um mich der Ausdrucksweise meines Gegners zu nähern —, welches er im Eingange seiner Ausführungen schlägt, darf ich im Wesentlichen unberücksichtigt lassen, da er jenes »werthvolle« Buch wahrscheinlich zu Nutz und Frommen aller Pädagogen mit entsprechender Selbstbiographie herausgeben wird. Dann wird dasselbe sicher zu der ihm »gebührenden Würdigung« gelangen; ich aber darf mich vorläufig damit begnügen des Herrn Verfassers Selbstüberhebung verdienter Massen zu bewundern und gelegentlich meinen Verdacht anzudeuten, dass diese »zufällige« Einleitung eine nicht sonderlich geschickt ad hoc gefertigte sei.

Und nun zu Ihrem glänzenden Rechenexempel, Herr Stiefelhagen! Sie rechnen 36 Schulwochen und setzen demnach mehr als 16 Wochen für Ferien u. dgl. an. Nun ich erkläre Ihnen, dass ich zwar die sächsischen Realschulverhältnisse einigermassen kennen gelernt, indess bisher noch nicht gewusst habe, dass dort, wie aus Ihren Angaben gefolgert werden muss, über die preussischen $10\frac{1}{2}$ Ferienwochen, (die doch höchstens eine Vermehrung von $1\frac{1}{2}$ Wochen erfahren könnten!) um $5\frac{1}{2}$ (resp. 4) Wochen hinausgegangen wird**). Gern will ich Ihnen eine solche Ausdehnung der Schulferienzeit gönnen; ein Versehen Ihrerseits aber würde immerhin darin liegen, dass Sie dieselbe der preussischen Realschule, von der Sie doch selbst sprechen, zuschreiben. Stellen sich sonach nicht 108, sondern 120—124 jährliche Stunden heraus, so wird weiterhin Jeder, der meine Abhandlung etwas sorgfältiger liest als Sie, mein Herr, beachten, dass ich (pag. 19 Z. 8 ff. von unten) sage: »Was aber das Wichtigste ist, ich will für die näher erläuterte (d. i. die litteraturkundliche) Beschäftigung den Löwenantheil von der für den deutschen Unterricht ausgeworfenen Zeit — 2 bis 3 Stunden wöchentlich« —, also, was dasselbe sagen will,

---

*) Wir waren mit dem Tone des Aufsatzes gleichfalls nicht einverstanden und hätten letzteren nicht aufgenommen, wenn Herr St. uns nicht versichert hätte, dass jede Persönlichkeit ihm fern liege. Red.

**) Zur Steuer der Wahrheit müssen wir bemerken, dass Hr. St. auch »die unentbehrlichen Prüfungs- und Wiederholungswochen« in Betracht gezogen hatte. Red.

mindestens 80—100 Stunden pro Jahr! Das klingt etwas anders, werther Herr Kriticus, als Ihre »Drei Dutzend Stunden«, die Sie übelwollend, wie Sie allem Anscheine nach an die Lectüre meiner kleinen Arbeit gegangen sind, mir nachweisen oder, sage ich lieber, mir unterschieben wollen! Hätten Sie die angezogene Stelle gebührend ins Auge gefasst, so würden Sie Sich Ihre Berechnung sicher erspart und im Weiteren bemerkt haben, dass ich für die Dispositionsübungen in der Beschäftigung mit der Litteratur Ersatz finde (Vgl. pag. 20. Z. 9 ff. von oben) und unter Dispositionsübungen grade die Vorbereitung der Aufsätze*) und die Beschäftigung mit denselben bei der Rückgabe verstehe. Es ergiebt sich sonach, dass Sie entweder aus Uebelwollen oder (um mit Ihnen zu reden) aus »Leichtherzigkeit« etwas Ungeheuerliches in meinen Ausführungen entdeckt haben, während jeder unbefangene und aufmerksame Leser erkannt haben wird, dass ich fortgesetzt wöchentlich zwei Stunden Litteraturkunde treiben, die dritte Stunde aber alle 14 Tage je einmal für den Aufsatz (entweder Vorbereitung oder Rückgabe), resp. für Schülervorträge über die privatim gelesenen Schriftsteller verwenden will; letztere Thätigkeit, die, abgesehen von ihrem sonstigen Werthe, wesentlich dem litteraturkundlichen Unterrichte zu statten kommt, habe ich gleich Anfangs mit in Anrechnung gebracht, wenn ich von zwei bis drei wöchentlichen Stunden sprach.

Ihrer »Zwischenrechnung« gegenüber, Herr Stiefelhagen, bemerke ich, dass ich bei einer Schülerzahl von 30—40 Secundanern oder Primanern für die Rückgabe der Hefte allerdings nur eine Stunde verwende und damit vollständig auskomme, da ich die Besprechung wesentlich auf die Behandlung des Thema's im Allgemeinen und auf die bedeutendsten Mängel, welche bei derselben hervorgetreten sind, beschränke, im Uebrigen aber durch sorgfältige Correcturbemerkungen und diesen folgende (der Controle unterworfene) Fehlerverbesserungen der Schüler grösseren Nutzen zu stiften glaube als durch jene kleinliche Durchhechelung jeder einzelnen Arbeit, bei welcher die nicht betheiligten Schüler meist entweder schlafen oder Allotria treiben.

»Doch zurück zur Hauptsache!« Die Arbeitsleistungen, die bei Ihren »drei Dutzend Stunden« — wie Sie meinen — »einen

---

*) Ist Herr Stiefelhagen — wie ich annehmen kann — Lehrer des Deutschen in der Prima, so muss ich in der That darüber erstaunen dass er für die Vorbereitung der Aufsätze auf dieser Stufe anscheinend noch viel Zeit braucht; ich erkläre ihm hierdurch ganz dreist, dass ich schon den besseren Secundanern Themata, deren Material ihnen nicht allzu fern liegt, ohne vorherige Besprechung aufgeben kann. Sollte Herr Stiefelhagen wirklich jedes Thema in der Prima noch stundenlang durchkneten müssen, so könnte dies — ich finde keine andere Erklärung — nur an der zu geringen geistigen Entwicklung seiner Schüler oder an der Wahl ungeeigneter Themata liegen.

Hercules eifersüchtig machen«, werden bei den 80 bis 100 Stunden, die sich thatsächlich herausgestellt haben, wohl schon etwas »menschenmöglicher« aussehen, nicht wahr, Herr Stiefelhagen? Zum Ueberflusse will ich Ihnen noch besonders gestehen, dass ich, — da es mir immer besonders auf unmittelbare Einführung der Schüler in die Litteraturwerke ankommt und ich also den litteraturgeschichtlichen Ueberblick nur als kurze Einleitung betrachte (Vgl. pag. 18 Mitte), da ich ferner in der Grammatik vorläufig nur die Formenlehre berücksichtige und diese hauptsächlich erst bei der Anfangslectüre einübe sowie durch die nothwendigsten Bemerkungen zur Syntax ergänze, — mit jenen 12 Stunden, die Sie mir murrend zudictiren, für Litteraturgeschichte und Grammatik vollkommen ausreiche, so dass ich für die Classenlectüre volle achtundsechzig Stunden behalte. — Ich könnte mir die Fortsetzung der unerquicklichen Discussion mit Ihnen, nachdem Sie mit Ihrer tendenziösen Berechnung um 44 (schreibe: vierundvierzig) Stunden hinter meiner wirklichen Annahme zurückgeblieben sind, füglich ersparen, zumal ich in allernächster Zeit Gelegenheit haben werde auf die Vorschläge meiner Abhandlung begründend zurück zu kommen; doch will ich Ihnen trotzdem noch etwas weiter folgen, damit Sie ja keinen Grund haben mich derjenigen Flüchtigkeit zu zeihen, die ich Ihnen bezüglich meiner Abhandlung entschieden zum Vorwurfe machen muss. Also weiter: Jeder unbefangene College wird, wenn ich das ganze Nibelungenlied, den dritten Theil des Gudrunliedes, den Iwein etc. zur Classenlectüre empfehle, sofort erkannt haben, dass hier ein Maximum gegeben ist, welches erforderlichen Falls Verkürzungen erleiden darf; es ist wahrlich kein Compliment an die übrigen Leser des »Central-Organs« wenn Sie denselben die kindliche Annahme unterschieben, ich forderte unter allen Umständen die Classenlectüre jedes einzelnen Nibelungenverses u. s. w.! Wer das Nibelungen- und Gudrunlied sowie den Iwein kennt, der wird ja wissen, dass aus Rücksicht auf die Zeit recht wohl einzelne Stückchen bei der Classenlectüre überschlagen werden können, und wenn ich die Walther'schen Sprüche nenne, wenn ich von einer Auswahl aus Freidank sowie von Beispielen aus den Minnesängen spreche: dann wird nur ein Kriticus von Ihrer übeln Laune, Herr Stiefelhagen, masslose Ansprüche entdecken können!

Bei dem Lesen Ihrer Expectorationen bezüglich der Privatlectüre, werther Herr, war ich eigentlich in Verlegenheit. Ich fragte mich, wie viel Procent gesunden Menschenverstandes ich wohl bei einem Manne voraussetzen könnte, der einem (Ihnen vielleicht, aber andern Realschulmännern nicht mehr so ganz, unbekannten) Pädagogen Absurditäten andichtet, die jedes Kind bedenklich machen müssten. Wenn der Bibliothekar Ihrer Schülerbibliothek Bücher für die Privatlectüre auswählt und anschafft, meinen Sie dann wirklich, dass er dieselben un-

bedingt von jedem Schüler gelesen haben will?! Sind Sie denn in der That so kurzsichtig, nicht zu erkennen, dass ich für die Privatlectüre alle diejenigen Schriften auswähle, die ich nach reiflicher Erwägung für ganz besonders geeignet halte?! Begreifen Sie nicht, dass mein Drängen und Treiben überhaupt nur darauf gerichtet ist die Schüler der Realschule möglichst tief einzuführen in die Litteratur unsers Volkes? sie bekannt zu machen mit den besten poetischen Schätzen, die wir aus älterer und neuerer Zeit besitzen?! Bei meiner etwa 10jährigen Thätigkeit als Lehrer des Deutschen in den oberen Classen von beiläufig 6 Realschulen sind mir meine Secundaner und Primaner noch nicht »bleichwangig und hohläugig« erschienen wie Ihnen und haben ebenso wenig in der Privatlectüre, auf welche ich sie neben der Classenlectüre hinwies, einen »Plagesack« gefunden, sondern mit wenigen Ausnahmen eine erfrischende und belebende Erholung. Erkennen Sie nicht, Herr Oberlehrer Stiefelhagen, dass alle Ihre Angriffe gegen mich auf Sie selbst zurückfallen, indem dieselben jedem unbefangenen Collegen beweisen müssen, dass Sie es leider nicht in erwünschter Weise verstehn das Interesse der Schüler für unsere vaterländische Litteratur zu erwecken?! Es ist wirklich traurig Ihnen erst noch sagen zu müssen, dass die für die Privatlectüre empfohlenen Werke diejenige Sammlung zu bedeuten haben, durch welche der in der Schule angeregte und, soweit nöthig, vorbereitete Schüler seine litterarturgeschichtliche Bildung nach Möglichkeit vervollständigen soll. Und um Ihnen, da Sie, wie es scheint, leichter missverstehen als verstehen, die Sache recht genau zu sagen, will ich Ihnen noch mittheilen, dass ich die erwähnte Classenlectüre so geordnet habe, dass die von mir aufgezählten Schriftstellen allerdings sämmtlich gelesen werden konnten, indem ich einzelne Werke bestimmten Schülern überwies und den übrigen durch die (früher erwähnten) Classenvorträge Gelegenheit gab dieselben auch bestmöglichst — und sicherlich genauer als aus den mir herzlich verhassten litteraturgeschichtlichen Compendien — kennen zu lernen.

Die lächerliche Berechnung, zu der Sie durch meine Aeusserung, es müsse sich die Privatlectüre auf alle diejenigen Werke erstrecken, »welche in der deutschen Litteratur von Bedeutung sind«, angeregt werden, auch nur eines Wortes zu würdigen, erscheint mir ebenso unnöthig wie meiner Stellung unangemessen*). Im Weiteren überlasse ich es denjenigen, die mich und mein Streben kennen, die Ungebührlichkeit — um nicht eine noch

*) Ebenso verhält es sich mit den Bemerkungen über einzelne Ausdrücke, von welchen z. B. die zu Hans Sachs zu beweisen scheint, dass Herr Stiefelhagen seine litteraturgeschichtlichen Kenntnisse aus allen möglichen »Compendien«, nicht aber aus den ursprünglichen Quellen geschöpft hat.

passendere Bezeichnung zu brauchen — Ihrer an mich auf Seite 457 gerichteten Fragen zu würdigen und gestehe Ihnen gern, dass ich, wenn ich jemals die unfruchtbare Aufgabe hätte Etwas speciell für Sie schreiben zu müssen, diejenige Breite und Umständlichkeit nicht verabsäumen würde, deren andere Leser meines Wissens nicht bedürfen; — denn als Lehrer bin ich daran gewöhnt mich der jedesmaligen Fassungsgabe zu accomodiren.

Und nun verzeihen Sie gütigst mein herzliches Lachen über Ihre werthen Gegenvorschläge! Sie können natürlich eine Förderung der deutsch-nationalen Bildung, die Sie auch wünschen (?), nur in der gänzlichen Umgestaltung des Bestehenden finden. Sie haben ganz Recht, werther Herr, — so macht sich die Sache viel einfacher als nach meinen Vorschlägen, die sich an die bestehende Ordnung anschliessen! An Kühnheit das, was ich als nothwendig erkannt, zu fordern hat es mir, Gott sei Dank (dafür spricht meine bisherige Thätigkeit), niemals gefehlt; aber ich habe auch gelernt mich nöthigen Falls in Schranken zu fügen, die sich nicht augenblicklich beseitigen lassen. Wenn ich auch so gut wie Sie, Herr Stiefelhagen, für meine Haupt- und Lieblingsfächer, die Sie leicht errathen können, die Stundenzahl verdoppeln, ja verdreifachen möchte, so sehe ich doch vorläufig noch keine Möglichkeit das durchzusetzen, und auch Sie werden, wenn Sie nicht etwa Aussicht haben in dem für ganz Deutschland massgebenden Staate Unterrichtsminister oder doch wenigstens vortragender Ministerialrath für höheres Schulwesen zu werden, gut thun Sich innerhalb der gesetzten Schranken hübsch einzurichten. Sind Sie, wie ich annehmen muss, mit Ihren bisherigen Leistungen innerhalb dieser Schranken vollkommen zufrieden, so gönne ich Ihnen dies aus allgemeiner Menschenfreundlichkeit gern, kann jedoch das freimüthige Geständniss nicht zurückhalten, dass ich selbst trotz meiner längeren und wechselvollen Amtsthätigkeit fortgesetzt bemüht bleibe jener hohen Aufgabe immer noch besser und vollständiger als bisher gerecht zu werden — statt auf Vermehrung der Stundenzahl gleichmüthig zu warten. Bequemer ist's — darin haben Sie ganz Recht — die Schuld unbefriedigenden Erfolges anderswo zu suchen als bei sich selbst!

Ihre mir gewidmete Empfehlung der Schrift von Dr. Kassner war um so unnöthiger, als ich selbst eine Anzeige derselben geschrieben habe und zufällig sogar im Besitze zweier Exemplare bin; ich würde Ihnen, wen Sie Sich vorher an mich gewendet hätten, zu Ihrem »offenen Briefe« an mich noch ein halbes Dutzend ähnlicher Schriften sehr gern zur Verfügung gestellt haben.

Zum Schlusse, werther Herr Stiefelhagen, kann ich es nicht unterlassen Ihnen mein Befremden darüber auszusprechen, dass Ihnen bei meinen Vorschlägen für den Unterricht in der Prima

über Ihrer splitterrichtenden Kritik grade derjenige Punct vollständig entgangen ist, der jedenfalls der Erörterung am meisten bedarf — nämlich die Frage, ob, wie ich vorschlage, die Litteraturkunde zum Ausgangs- und Mittelpuncte des gesammten deutschen Unterrichts auf dieser Stufe gemacht werden darf oder nicht. Ich gehöre nämlich keineswegs zu denjenigen, die ihre Ansicht für unfehlbar halten, sondern wünsche mich mit meinen Fachgenossen zu berathen, um mich fortgesetzt als Lehrer noch weiter zu vervollkommnen. Hätten Sie also den besagten Punct in ruhiger Discussion behandelt, so würde ich Ihnen dafür dankbar gewesen sein und, wäre es Ihnen gelungen mich zu überzeugen, meine Ansicht gern etwas modificirt haben. So aber scheint es Ihnen ein eigenthümliches Herzensvergnügen gewesen zu sein auf Grund ganz unstatthafter Auffassungen und Folgerungen mich zu verhöhnen — und zwar, (was ich Ihnen besonders nicht verzeihen kann) indem Sie bei mir fortgesetzt diejenige Stellung gewaltsam hervorkehrten, die ich als pädagogischer Schriftsteller grundsätzlich zurückstelle, — diejenige des Schuldirigenten!

Eisleben, Anfang August 1874.

Dr. J. W. Otto Richter.

II. Recensionen und Anzeigen von Büchern.

A. Litteratur über die Realschulfrage.

1. Ueber Wesen und Aufgabe der heutigen Realschule. Festrede zur funfzigjährigen Jubiläumsfeier der Realschule I. O. zu Magdeburg 1869, gehalten vom Director Dr. Holzapfel. Magdeburg, Heinrichshofen'sche Buchhandlung. 10 Gr.

Nicht leicht dürfte unter den zahlreichen Schriftchen über Wesen und Aufgabe der Realschule eine gefunden werden, die die bezeichnete an Klarheit der Auffassung wie an Schönheit und zugleich Gemeinverständlichkeit der Darstellung überträfe. Benutzten doch alle Festredner in Realschulen die kleinen und grossen Gelegenheiten drin und draussen Stehende über Wesen und Aufgabe der Realschule aufzuklären! Ihnen sei die Rede als Vorbild empfohlen. Möge sie aber auch selbst in den zahlreichen Bildungsvereinen aller Arten vorgelesen werden! — Nach einer markigen und übersichtlichen Erzählung der Entstehung und Entstehungsursachen fordert Herr H. auf S. 23 die unbedingte Gleichstellung in allen Rechten mit den Gymnasien. Zum Schlusse weist derselbe auf die Bedeutung der Realschulen über-

haupt und die Leistungen der Magdeburger Realschule besonders hin. »Sie ist die Bildungsstätte geworden für den grössten Theil der hiesigen merkantilen und industriellen Welt, für Beamte städtischer und corporativer Verwaltungen. Sie hat den Kreisen des Handels, der höheren Industrie, den gewerblichen Sphären immer neue Kräfte zugeführt, voll geistigen Lebens, wissenschaftlichen Sinnes, gründlicher Kenntnisse, voll gehegten und geflegten patriotischen Gefühls und Gemeinsinns. Sie ist die Bildungsstätte geworden für die vermögende ländliche Bevölkerung in einem weitern Umkreise von Magdeburg, in einem grossen Theile der Provinz. Sie ist in gleicher Weise die Bildungsstätte geworden für Mitglieder königlicher Behörden und Beamte der verschiedensten Kategorieen, für Officiere bis in die höheren Grade und Rangstufen.*) Aus den Reihen ihrer Schüler sind Männer hervorgegangen, deren Ruhm weit über die Grenzen unseres Vaterlandes hinaus gegangen ist, Männer, deren Namen Magdeburg, Preussen, Deutschland mit Stolz nennt. Ein halbes Jahrhundert hindurch ist sie die einzige städtische höhere Bildungsanstalt für die männliche Jugend Magdeburg's und des Umkreises gewesen. Während dieser ganzen Zeit hat die Stadt in ihrer gebildeten Bevölkerung wie in ihren Vertretern und Leitern ihr ein lebhaftes Interesse zugewendet und dadurch ihr Gedeihen gefördert«. — Warum ich gerade diese Stelle hervorhebe, bedarf wohl keiner weiteren Ausführung.

Ich bemerke nur noch, dass der Ertrag für die Witwenkasse der Realschule bestimmt ist.

Berlin. Dr. H. Beck.

2. Die Zukunft der deutschen Hochschulen und ihrer Vorbildungsanstalten Von Dr. Lothar Meyer, ord. Prof. der Chemie am Polytechnicum zu Carlsruhe i. B. Breslau, Maruschke und Berendt 1873. Preis 10 Sgr.

Es ist im höchsten Grade zu wünschen, dass auch in den deutschen Staaten, wie in Zürich, Conferenzen von allen Lehrern in kleineren Bezirken, von Abgeordneten der kleineren Bezirke in einem grösseren, und endlich Schulsynoden von Vertretern der sämmtlichen Bildungsanstalten von der Volksschule bis zur Hochschule des ganzen Landes alljährlich zusammentreten, um unter sich und mit Laien die Schulfrage zu erörtern und beständig im Flusse zu erhalten. Die Landesschulconferenz, die der Minister von Ladenberg 1849 berief, forderte die Wiederholung wenigstens alle 5 Jahr. Auch diese verständige und bescheidene Forderung ist nicht einmal erfüllt worden. Die Direc-

*) Ich bemerke dazu, dass die preuss. Cadettenschulen, aus denen Tausende ausgezeichneter und höchst gestellter Officiere hervorgegangen sind, den preuss. Realschulen I. O. ohne Prima (den sogen. höheren Bürgerschulen) gleichen. B.

toren-Conferenzen, die in manchen Provinzen Preussen's stattfinden, sowie die Zusammenkünfte der Schul-Commission des Deutschen Reiches wirken so gut wie Nichts zur Besserung und Entwicklung der öffentlichen Bildungsanstalten. Die Directoren lenken ihre Schulen noch heute nach demselben Reglement, das ein Ministerialrath vor Jahrzehnten gemacht hat, und nur wenige erwägen, ob nicht Verbesserungen möglich und nöthig seien. In solchen Versammlungen aber könnten Wahrnehmungen und Erfahrungen ausgetauscht, Vorurtheile beseitigt, Wünsche und Verbesserungs-Vorschläge gemacht werden. Was die Realschulen an Mängeln haben, was sie Gutes leisten — und sie leisten bei all ihren zahlreichen Mängeln viel Gutes —, käme zur Sprache; die Lehrer und Leiter erführen, wo sie zu bessern hätten, wo sie sich auf gutem Wege befänden, es entstände eine Strebsamkeit und ein Wetteifern, wie sie der Lehrerschaft der Schweiz, namentlich Zürich's, von allen Seiten nachgerühmt werden, die auch bei uns einst nicht fehlten*). Aber dazu gehört Freiheit bei den Lehrern und der Glaube an die Wunderkraft der Freiheit bei den Unterrichtsbehörden. »Das Gesetz«, sagt Schiller-Moor, »hat zum Schneckengang verdorben, was Adlerflug geworden wäre. Das Gesetz hat noch keinen grossen Mann gebildet, aber die Freiheit brütet Kolosse und Extremitäten aus«. Bis derartige Schulsynoden den Realschulen den Spiegel vorhalten und wohlmeinende Rathschläge geben, müssen wir uns mit der Schreiberei und Leserei gegenseitig behelfen, so gut oder schlecht es geht. Und auch Lehrer an Hochschulen werden mit wohlgemeinten Rathschlägen, die nicht wie die vieler akademischer »Gutachten« darauf hinauslaufen, dass die Realschüler je eher je lieber sich selbst den Hals abschneiden oder auf andere Weise sich vom Leben zum Tode befördern mögen, — auch solche Lehrer werden gern gehört, sie werden sogar mit ganz besonderer Vorliebe und Aufmerksamkeit beachtet werden. Darum heisse ich auch die oben bezeichnete Schrift des Herrn Lothar Meyer (nicht zu verwechseln mit dem Asthetiker Herrn Bruno Meyer, der jetzt ebenfalls in Carlsruhe wirkt und ausser Kunstgeschichte und Aesthetik den Carlsruhern vielleicht seine »ästhetische Pädagogik« predigt, nachdem er wie alle grossen Propheten in seiner Vaterstadt keinen Glauben gefunden hat, vielleicht auch Vorlesungen über die »Aesthetik des Schimpfens« und praktische Uebungen in dieser edlen Kunst**) veranstaltet) freudig willkommen, trotz

*) Protokolle d. October-Conferenz S. 6. Dr. Weiss: »Im Kreise der Lehrer suche man gern die Schuld in den Einrichtungen, während das grössere Publicum mehr geneigt sei die Lehrer selbst verantwortlich zu machen. Und in der That scheine das eigentlich pädagogische Interesse und das Bewusstsein, dass das Lehren eine Kunst sei, die erlernt werden wolle, abgenommen zu haben«.

**) S. deutsche Warte 1874 S. 62.

mancher Schwächen und Widersprüche. Die Vorschläge, die derselbe zur Verbesserung der Hochschulen, namentlich der Universitäten, S. 52 ff. macht, sind fast durchweg gut, widerlegen aber die S. 51 ausgesprochene Behauptung, dass »die Einrichtungen unserer Universitäten in ihren Grundzügen ganz vorzüglich und äusserst zweckmässig sind«. Der Verfasser wünscht durch Beseitigung aller Fach-Akademieen und deren Vereinigung mit der Universität die volle Wiederherstellung der Universitas litterarum«. Aber ist die Universität je eine universitas litterarum in dem Sinne gewesen? Universitas bezeichnet bekanntlich gar nicht Allheit sondern Zunft, Genossenschaft oder, wie unsre deutschverderbenden Juristen sagen, Corporation; und Universitas litteraria heisst nichts als »Gelehrten-Zunft«. Das ganze Universitätswesen ist dem Zunftwesen nachgebildet, der Baccalaureus entspricht dem Lehrling, der Magister dem Gesellen, der Doctor dem Meister. Die Handwerker-Zunft unterscheidet sich dadurch von der der Gelehrten, dass jener die Zöpfe abgeschnitten sind, an dieser aber noch einige herabhangen. Ob eine universitas in dem Sinne des Verf. möglich und wünschenswerth sei, bleibe unerörtert. So viel ich aber von einem mit den Verhältnissen vertrauten Forstmeister gehört habe, sehnen sich die Forstleute ganz und gar nicht darnach ihre Akademie mit der Universität zu verschmelzen*) und sich vom Cultusministerium leiten zu lassen. Gönne man doch vor Allem in solchen Dingen denen, die es zunächst angeht, auch ihre Meinung zu sagen.

Wie der Verf. nur Eine Hochschule wünscht, so lässt er für diese auch nur Eine Vorbildungsanstalt gelten: »das Gymnasium der Zukunft«. Wäre derselbe mit der Geschichte unsrer preussischen Gymnasien bekannt, so würde er vielleicht gesagt haben: »der Vergangenheit,« d. h. wie die Gymnasien sich von etwa 1760 bis in die zwanziger Jahre dieses Jahrhunderts unter Gedike's und Maierotto's Leitung entwickelt hatten, bis die politische Reaction die geistbefreienden Naturwissenschaften und die nationalen Bildungsstoffe, die Jugend und Lehrer in die lebendige Gegenwart führen, sie mit Stolz und Begeisterung erfüllen, thunlichst beseitigte und die classische Bildung geschickt für ihre Zwecke ausnutzte (s. C.-O. 1874 Heft III. S. 158; Schödler Lateinzwang S. 17, sowie W. Menzel, Unsere Grenzen, 1868, S. 246). Die meisten Philologen wissen in Folge ihrer Unbekanntschaft mit den vaterländischen Dingen gar nicht, welchen Zwecken sie gedient haben und noch dienen. Mir sind auch erst seit einigen Jahren die Augen aufgegangen. — Der Verf. sieht in der Zweitheilung der Jugendbildung (in eine humanistische und realistische) Gefahren für unsere nationale Bil-

*) Ich wurde auf ein Schriftchen verwiesen von Dankelmann: Forst-Akademieen oder allgemeine Hochschulen? Berlin, Springer. Gelesen habe ich dasselbe noch nicht. B.

dung; mit Sybel behauptet er gegen früher eine Verflachung der Wissenschaften an den Universitäten; auch redet er gern von materialistischer Zeitströmung, wiewohl er verständig genug ist der Verbindung von Wissenschaft und Leben das Wort zu reden. Was »nationale Bildung« sei, scheint nachgrade ebenso zu verschwimmen wie formale, humane, allgemeine und höhere Bildung. In der Verbindung der humanistischen Studien mit den naturwissenschaftlichen, sieht der Verf. das Heil; er fordert für die Naturwissenschaften »Gleichberechtigung« mit dem Humanismus. In Kiel stritten 1867 die Philologen, ob gleichberechtigt oder brechtigt, und entschieden sich endlich für berechtigt. Wo der Verf. sich auf die Seite der Humanisten durch Lobpreisung der lateinischen und griechischen Grammatik stellt (bes. S. 36), da bringt er Dinge vor, die unter denen, die sich etwas länger mit der Frage beschäftigt haben, nur Lächeln erregen können. Leute wie Herder, F. A. Wolf, Böckh, Grimm, Gedike, Spilleke, Schleiermacher, Köchly, Kühnast, Mützell, Hiecke noch dagegen ins Feld zu führen habe ich nachgrade die Lust verloren. Hätte Herr Meyer seine Betrachtungen doch entweder ganz auf das beschränkt, was da ist, ohne Rücksicht darauf, wie es geworden ist, oder hätte er, wollte er durchaus Rückblicke machen, einige Jahre darauf verwendet wirklich in die Vergangenheit zurückzublicken! Im ersten Falle hätte er keine Gelegenheit gehabt den Universitäten und dem Humanismus solche Loblieder zu singen, im zweiten hätte er ganz und gar die Lust dazu verloren. Da ich in einigen Monaten einige Bogen voll von Zeugnissen über die Universitäten in die Welt senden werde, so verzichte ich hier darauf. Als Motto wird meine Schrift tragen Luther's Worte: »Darum ich's achte, dass kein päbstliches noch kaiserliches Werk möchte geschehen, denn gute Reformation der Universitäten, wiederum kein teufflischer ärger Wesen denn unreformirte Universitäten«, und Diesterweg's: »In objectiv-wissenschaftlicher Methode leisten unsere Universitäten Vieles; in subjectiv-methodischer Hinsicht leisten sie wenig; in patriotischer Hinsicht setze ich ihre Wirkung wenigstens Null; in sittlicher Hinsicht wirken sie negativ.«

Für die Leser dieser Zeitschrift dürften die Beobachtungen von besonderem Interesse sein, die der Verf. über Gymnasiasten und Realschüler S. 33 mittheilt; die Schwierigkeiten ein allgemeines oder, wie er sagt, generelles Urtheil abzugeben verhehlt er nicht. Es wäre gut gewesen, wenn er auch ungefähr die Zahl der Beobachteten und die Dauer der Beobachtung angegeben hätte, ferner aus welchen Schulen die Beobachteten hervorgegangen waren. Wir Realschulmänner wissen, dass den Namen Realschulen viele Schulen tragen, dass die in Süddeutschland, an die man hier zunächst denkt, lange Zeit hinter denen Norddeutschland's zurück geblieben sind. Meyer ist z. B. mit den süd-

deutschen und schweizerischen Realschulen ebenso unzufrieden wie mit den humanistischen Schulen, während er von den preussischen Realschulen — er war eine Zeit lang Lehrer unter Spilleke in Berlin — mit der höchsten Achtung redet. In Oesterreich und Baden hat in den letzten Jahren das Realschulwesen einen höchst erfreulichen Aufschwung genommen. Oesterreich hat sogar ein Jahr früher als »wir draussen im Reich« eine eigene Zeitschrift »die Realschule«, redigirt von Dr. Döll in Wien, gehabt. Man muss daher lebhaft bedauern, dass Hr. M. schlechtweg von »Realschulen« spricht und mit den Unterschieden anscheinend nicht recht vertraut ist. »An den Gymnasiasten ist zu loben: Gewandtheit und Klarheit des Gedankens und der Sprache, die Befähigung sich schnell und sicher ein bestimmtes Urtheil zu bilden und eine darauf begründete Sicherheit des Auftretens. Zu tadeln finden wir dagegen an den meisten Gymnasiasten: eine geringe Befähigung zu mathematischem Denken, Mangel an Uebung in der sinnlichen Wahrnehmung und Auffassung von Dingen und Erscheinungen zu bewussten, klaren Vorstellungen« (und doch Gewandtheit und Klarheit des Gedankens und der Sprache? das ist ein Widerspruch, oder die gerühmte Gewandtheit und Klarheit des Gedankens in der Sprache ist nichts als die Kunst der Phrase, d. h. verba facere und — dare) »und in der Schlussfolgerung aus denselben zur Erkennung des Causalnexus, des Zusammenhanges von Ursache und Wirkung in reellen Verhältnissen. An den Realschülern ist zu loben: eine bessere mathematische Ausbildung, die aber oft mehr in positiven Kenntnissen als in geistiger Durchbildung besteht, eine grössere Gewöhnung an sinnliche Wahrnehmungen und ein besseres Verständniss für den Zusammenhang von Ursache und Wirkung in reellen Vorgängen und Erscheinungen. Zu tadeln ist dagegen an sehr vielen Realschülern eine geringere Gewandtheit und oft grosse Unklarheit und Unsicherheit in Gedanken« (wie reimt sich das mit dem Verständniss für den Zusammenhang von Ursache und Wirkung?) »und Ausdruck, Mangel an kritischem Sinn und oft eine völlige Unkenntniss der Grenzen und der Tragweite des eigenen Denkens« (darüber sollen auch grosse Philosophen nicht ganz im Klaren sein, und die Gymnasial-Abiturienten sind es jedenfalls ebenso wie die unsrigen). »Sehr fehlerhaft ist zudem die Neigung der meisten Realschüler sich lieber positive Kenntnisse einzuprägen als die aufgenommenen geistig zu verarbeiten, lieber auf die Autorität des Lehrers oder des Lehrbuches zu vertrauen als mit eigenem Denken und eigener Kritik ein selbständiges Urtheil zu erringen« (auch diese Beobachtungen vermag ich nicht mit »Verständniss für den Zusammenhang von Ursache und Wirkung« und mit »der Gewöhnung an sinnliche Wahrnehmung«, die ja immer eigen und selbständig ist, zusammen zu reimen; in der selbständigen Betrachtung der verba, resp. gegen das gedankenlose Schwören auf die verba, liegt ja der Hauptgegensatz des Realis-

mus gegen den Verbalismus). »Zu alledem tritt sehr häufig noch eine gewisse Blasirtheit gegen naturwissenschaftliche Disciplinen, die sie auf der Schule bereits absolvirt zu haben glauben, ohne dass sie doch mehr als eine nothdürftige Kenntniss derselben in Wirklichkeit gewonnen hätten.« (Der Vorwurf der Blasirtheit wird bekanntlich in dem Berliner »Gutachten« erhoben. Meiner Ansicht nach haben Realschüler grade so viel Recht blasirt gegen die Anfangsgründe der Chemie auf der Universität zu sein wie ein Student der Philologie, wenn ein Professor auf der Universität den Cornelius Nepus interpretirte. Gegen Böckh's Vorlesungen über griechische Alterthümer bin ich als Student auch ziemlich blasirt gewesen, ganz einfach weil ich Schönemann's griechische Alterthümer schon als Primaner von vorn bis hinten gelesen hatte und nichts Neues mehr fand. Lessing war ebenso blasirt und schwänzte die langweiligen Collegia. Ein mir von der Schule her nahe befreundeter Chemiker verkam hier in Berlin auf der Gewerbe-Akademie, die damals noch genau den Studiengang vorschrieb, weil er schon auf der Realschule lange an den Schuhen abgelaufen hatte, was im als neue Weisheit vorgetragen wurde; er war auch blasirt. Die Schuld war nicht sein, sondern der Lehrer oder der Einrichtungen, die nicht da anknüpften, wo die Schule aufgehört hatte). Die Parallele zwischen Gymnasiasten und Realschülern, welche Hr. M. zieht, wird mir um so bedenklicher, als ich aus meiner Schulzeit, da ich als Gymnasiast viel mit Realschülern verkehrte, mich sehr deutlich erinnere, dass die Realschüler gerade hinsichtlich der Selbständigkeit im Urtheilen und der Freiheit von Autoritätsglauben uns entschieden überlegen waren, und als mir neulich ein Docent der hiesigen Gewerbe-Akademie versicherte, dass er in den schriftlichen Arbeiten der Akademiker sehr deutlich drei Arten der Vorbildung unterscheiden könne; dürftig seien die Arbeiten derer, die von den sogen. Provinzial-Gewerbeschulen kämen; die ehemaligen Gymnasiasten wüssten, dass, wo Begriffe fehlen, da stelle ein Wort zur rechten Zeit sich ein; entschieden am besten nach Inhalt und Darstellung seien die der Realschüler. Ich gebe diese Urtheile und Wahrnehmungen durchaus nicht als allgemeine, sondern als die einzelner Männer, verlange aber auch für sie Anerkennung. Was die Sprachbildung, die Gewandtheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauche der Muttersprache anlangt, so behaupte ich, dass, wie dermalen der deutsche Unterricht auf deutschen Realschulen und Gymnasien ertheilt wird, alle höheren Schulen an den guten wie an den schlechten Leistungen gleich unschuldig sind. Stundenzahl und Lehrgeschick*) sind darin so gering, dass aller Erfolg von der zufälligen Selbstthätigkeit der Schüler und der Sprachluft, in der sie ausser der Schule aufwachsen, abhängt. Da Hr. M. viel Werth auf humanistische Bildung legt,

*) Vrgl. Schödler, Der Lateinzwang S. 20.

so erinnere ich an Ciecero's Wort: Magni refert, quos quisque domi audiat, quibuscum a puero colloquatur, quomodo patres et matres loquantur. Wie es mit der Redegewandtheit deutscher Gelehrten — ich enthalte mich einer annähernden Schätzung und will nicht mit Vielen sagen »der meisten« —, die doch in ungeheurer Mehrzahl durch Gymnasien gegangen sind, aussieht, das wissen wir Alle zur Genüge.

Den akademischen »Gutachten« legt der Verf. S. 32 grossen Werth bei: »Mag der einzelne Mann, mag die Majorität einer einzelnen Facultät irren, so lässt sich doch aus dem übereinstimmenden Votum vieler Facultäten mit Sicherheit schliessen, dass die Organisation der von ihnen verurtheilten Schulen Viel zu wünschen übrig lässt«. Nachdem man sogar im preuss. Ministerium die »Gutachten« als völlig unbrauchbar für die Entscheidung hat fallen lassen, ist jeder Nachweis, dass die Verurtheilung ohne jede Kenntniss der Realschulen und der Pädagogik erfolgt ist, überflüssig. Der Verf. hat wohl nicht bedacht, dass man mit seiner Anschauung auch die Unfehlbarkeits-Erklärung rechtfertigen kann: »Mag auch der einzelne Bischof irren, mögen zehn Bischöfe irren, dass sie in der Gesammtheit irren, ist unwahrscheinlich«. In Neuerungen gilt das Dichterwort: »Verstand ist stets bei Wen'gen nur gewesen«.

Von den Verbesserungsvorschlägen des Verf., die durchweg gut sind, hebe ich für die Vorbildungs-Anstalten (Gymnasien der Zukunft) nur zwei hervor. S. 17. verlangt er neben den Universitäten Uebungsschulen, in denen die Candidaten des höheren Schulfachs theoretisch und zugleich praktisch für ihr Amt vorgebildet werden. Wir Realschullehrer haben sogleich in unserer ersten Versammlung dasselbe ausgesprochen und damit allen Vorwürfen gegen unsre Schulen wegen ihrer Unvollkommenheit die Spitze abgebrochen. Diesterwg (Streitfragen 1837 S. 20) sah in der Anlegung von Seminarien (oder Uebungsschulen) für das höhere Schulfach den Schlussstein der ganzen damaligen Reformbewegung, ihren Triumph und ihre Krone. »Man wird dann vielleicht nach zehn Jahren ein Wörtlein von der Möglichkeit sprechen dürfen, dass auch ein pädagogisches Institut zur Bildung von Universitätsprofessoren vielleicht (unter gewissen Umständen) kein Unding sei, ja vielleicht nothwendig werden könnte«. — Ein zweiter Verbesserungs-Vorschlag, dem ich die weiteste Verbreitung und ernsteste Beachtung wünsche, findet sich S. 49; er betrifft die Mitwirkung des Lehrercollegiums bei der Wahl neuer Lehrer. »Damit die für jeden Fall möglichst beste Wahl getroffen werde, welche die meiste Aussicht auf ein einheitliches Zusammenwirken aller Kräfte gewährt, sollte dem Lehrercollegium der Gymnasien ein Vorschlagsrecht bei neuen Berufungen eingeräumt werden, ähnlich dem der Facultäten, nur mit dem Unterschiede, dass dem Rector des G. ein grösserer Einfluss auf die Wahl eingeräumt würde, als dem Decan der

Facultät zusteht, weil die Schule einer viel einheitlicheren Leitung bedarf als die Facultät und Universität«. Das Vorschlagsrecht ist natürlich nicht bindend für die ernennende Behörde. Den gleichen Vorschlag machte auch Herr Scheibert in seinem überaus reichhaltigen Buche »Das Wesen und die Stellung der höheren Bürgerschule« (Berlin 1848).

Ich scheide von der Schrift des Herrn Lothar Meyer mit dem Wunsche ihm noch ferner auf diesem Gebiete zu begegnen.

Berlin. Dr. H. Beck.

B. Anderweitige Schriften.

1. Registrande der geographisch-statistischen Abtheilung des grossen Generalstabes. Neues aus der Geographie, Kartographie und Statistik Europa's und seiner Colonieen. Vierter Jahrgang: Vom October 1872 bis October 1873. Berlin 1873. E. S. Mittler und Sohn. Gr. Quart. 528 S. mit 1 Karte.

Dieses für alle Freunde der Geographie und Statistik fast unschätzbare und auf Grund der umfassendsten amtlichen, in gleichem Masse wohl keinem Privatmanne zu Gebote stehenden Materialien mit grosser Sorgfalt zusammengestellte Buch erscheint hier zum vierten Mal.

1864 erschien, von dem nun leider verstorbenen Obersten C. v. Sydow verfasst, eine »Uebersicht der wichtigsten Karten Europa's«. 1869 folgte ihm der als Beiheft zum Militair-Wochenblatt ausgegebene erste Band der Registrande. Zweck derselben ist: eine Uebersicht der neu erschienenen in das Fach einschlagenden Karten, Bücher und Aufsätze zu geben. Schon dem ersten Bande waren eine Menge interessanter sachlicher Notizen eingefügt. Der 3. Theil, der vom October 1869 bis zum Jahresschluss 1871 reicht, ist wieder bedeutend umfangreicher. Die eingefügten statistischen Nachrichten sind zahlreicher und erstrecken sich mehr und mehr auch auf das handelspolitische Gebiet. Beigegeben ist ihm eine in sehr grossem Massstabe (1 : 80,000) ausgeführte Karte der neuen deutsch-französischen Grenze mit Erläuterungen und einem Facsimile der Unterschriften des Reichskanzlers Fürsten Bismarck und der Herren Thiers und Jules Favre.

Der neu erschienene 4. Band übertrifft seinen Vorgänger, obwohl er nur die in einem Jahr erschienenen Bücher etc. und Neuerungen bespricht, um mehr als das Doppelte an Stärke. Theils trägt dazu die Vermehrung der geographischen Mittheilungen bei, theils nimmt die Behandlung des Wehrwesens und der militärischen Kräfte der einzelnen Staaten einen bedeutenden Raum — fast 8 Bogen — ein. Das ist nur zu billigen. Diese Dinge interessiren heut zu Tage auch weitere, ausserhalb der

Armee stehende Kreise im höchsten Grade, während die von den Zeitungen gebrachten unvollständigen, sogar widersprechenden und an vielen Stellen zerstreuten Nachrichten nicht gestatten ein klares Bild von diesen complicirten Verhältnissen zu gewinnen. Die Resultate der grossartigen Umformungen, in welchen alle europäischen Armeeen begriffen sind, werden hier in klarer, selbst dem Laien Interesse einflössender und verständlicher Weise dargelgt. Uebrigens verbleiben immer noch 11 von den 18 neu hinzugefügten Bogen Mittheilungen anderer Natur.

Der erste Theil des Buches ist allgemeinen und einleitenden Bemerkungen und der hierauf bezüglichen Litteratur gewidmet. Besonderes Interesse verdienen hiervon die Capitel: Reisende, Völkerrecht, Weltverkehr, Anthropologie und Volkswissenschaft.

Bei der Anordnung des folgenden, die specielle Geographie und Statistik behandelnden Theiles ist das Princip der Eintheilung nach Ländern und Provinzen durchgeführt. Innerhalb eines jeden Abschnittes kommen zuerst die Angaben resp. Besprechungen von Büchern und Karten, dann Angaben, welche das ganze Gebiet betreffen. Ihnen folgen dieselben Rubriken über einzelne Theile desselben. Vollständigkeit der Quellenanführung im buchhändlerischen Sinne konnte und sollte natürlich nicht erstrebt werden. Jedenfalls wird man aber kein irgendwie bedeutenderes Werk vermissen.

Der Generalstab hat sich durch die mühevolle Herausgabe dieses Werkes um die gesammte geographisch-statistische Wissenschaft nicht nur, sondern auch um den weiten Kreis der Handeltreibenden und aller Gebildeten ein hohes Verdienst erworben. Allen Bibliotheken empfehlen wir dringend die Anschaffung sämmtlicher Bände. So haben sie ein Bild der sich stetig entwickelnden Verhältnisse. Alle Freunde der einschlagenden Wissenschaften aber werden in dem letzten Band ein Hand- und Nachschlagebuch erwerben, das eine grössere Zuverlässigkeit und Vollständigkeit besitzt, auch die neusten Verhältnisse viel genauer wiedergiebt als irgend eines der dickleibigen, theuren und schnell veraltenden, sonst gebräuchlichen sogenannten »Handbücher.« 56.

2. Flächen- und Körperberechnung nebst Uebungsbeispielen aus der Arithmetik und Algebra. Zum Gebrauche für Navigationsschulen. Von P. Seelhoff. Bremen. Druck und Verlag von Heinrich Strack. 1872.

Das vorliegende Büchlein dient einem ganz speciellen Zwecke. Es enthält zunächst Beispiele für die Arithmetik und Algebra im genauen Anschluss an die Arithmetik in »Breusing's Steuermannskunst.« Zunächst werden Beispiele zur Bruchrechnung gegeben, und zwar, abweichend von dem sonstigen Gebrauche (Breusing's Steuermannskunst ist dem Referenten leider nicht bekannt, und er hat daher kein Urtheil über die Begründung dieser

Abweichung von der Regel) Multiplication, Division, Addition, Subtraction. Es folgen Beispiele für das Rechnen mit Decimalbrüchen, hier jedoch in anderer, dem Gewöhnlichen entsprechender Reihenfolge. Der dritte Abschnitt dient zur Einführung der Buchstabenrechnung, in dem Aufgaben mit Zahlen von verschiedenen Vorzeichen, Klammerauflösungen, Absonderungen von Factoren etc., endlich Multiplication und Division von Brüchen an einander gereiht werden. Den Aufgaben über Potenzen und Wurzeln folgen eine Anzahl angewandter Aufgaben über rechtwinklige Dreiecke, die zum Theil eine dem speciellen Zwecke des Buches entsprechende Einkleidung erfahren haben. Der Abschnitt über Logarithmen enthält eine Anzahl von Aufgaben, die recht hübsch in die Rechnung einzuführen geeignet sind. Von Gleichungen ersten Grades sind allerdings 135 an Zahl vorhanden, trotzdem aber bieten sie wenig Abwechselung; sie sind etwas einseitig aufgestellt. Die Gleichungen mit zwei Unbekannten sind sehr dürftig, was indessen wohl durch den speciellen Zweck des Büchleins bedingt sein dürfte. Es folgen dann Verhältnissgleichungen (d. h. Aufgaben zur Bestimmung der vierten Proportionale), Geld- und Wechselrechnung, endlich Aufgaben über Theilbarkeit der Zahlen.

Der zweite Theil ist der Flächen- und Körperberechnung gewidmet. Ausgehend von dem Satz, dass Parallelogramme von gleicher Grundlinie und Höhe gleich sind, werden die nothwendigen Sätze über Flächengleichheit bewiesen und dann zur Bestimmung des Flächeninhaltes geschritten. Daran schliessen sich solche Bestimmungen mittels trigonometrischer Formeln, dann wird die Bestimmung der Kreisfläche kurz angedeutet. An diese Erörterungen reihen sich Aufgaben theils constructiver, theils rechnender Natur. Diesen schliessen sich Aufgaben über Berechnung von Segeln an. Bei der Körperberechnung wird vom Prisma ausgegangen, dann werden die einfachsten Körper, die für seemänische Rechnungen in Betracht kommen, bestimmt. Aufgaben aus der seemännischen Technik und in seemännischer Sprache schliessen sich an. Den Schluss bilden eine Zusammenstellung der Formeln für Inhalt und Volumen und die neuen Masse. Die Resultate werden als Manuscript für Lehrer abgegeben. Das Buch entspricht mithin seinem besonderen Zweck in befriedigender Weise.

Berlin. Dr. C. Ohrtmann.

3. Logarithmisch-trigonometrische Tafeln mit sechs Decimalstellen. Mit besonderer Rücksicht auf den Schulgebrauch bearbeitet von Dr. O. Bremiker, Professor und Sectionschef im Königl. geodätischen Institut zu Berlin. Dritte durchgesehene und verbesserte Stereotyp-Ausgabe. Lieferung I. Preis $12\frac{1}{2}$ Sgr. Berlin. Nicolai'sche Verlagsbuchhandlung. (Stricker.) 1873.

Ueber diese Tafeln hat Referent bereits in diesem Organ Bd. I. S. 398 berichtet. Da die neue Auflage unverändert geblieben, verweisen wir auf jene Besprechung. Wir können die Sammlung wiederholt nur der Beachtung empfehlen.

Berlin. Dr. C. Ohrtmann.

4. Die Elementar-Mathematik, für den Schulunterricht bearbeitet von Dr. Ludwig Kambly. In 4 Theilen. Breslau. Hirt.

Von dem allgemein bekannten Lehrbuche sind in diesem Jahre die drei ersten Hefte, die Arithmetik und Algebra, die Planimetrie und die Trigonometrie, in neuen Auflagen erschienen. Das Buch hat seit seinem Erscheinen so viel Anklang gefunden (es ist die 16., resp. 30. und 9. Auflage), dass es fast überflüssig scheinen könnte bei einer solchen Gelegenheit viel Worte zu machen. Und doch glaubt Referent gerade wegen der grossen Verbreitung des Buches, es sei wohl einmal wieder an der Zeit zu prüfen, ob denn auch der wirkliche Werth des Buches der grossen Verbreitung desselben entspricht. — Ueber den Werth eines Lehrbuches, das für den Schulunterricht bestimmt ist, objectiv zu urtheilen hält Referent für nicht möglich. Die Subjectivität des Lehrers wird stets mehr oder weniger sein Urtheil beeinflussen. Zwei Gesichtspuncte sind es, von denen aus ein Lehrbuch der Mathematik bearbeitet werden kann. Entweder erfolgt die Bearbeitung so, dass das Lehrbuch nur den unumgänglich nothwendigen Stoff giebt; es enthält dann gewissermassen nur das Gerüst dessen, was nachher die freie Individualität des Lehrers in ihm zweckmässig erscheinender Weise ausfüllt. Dann ist das Lehrbuch nur ein Hülfsmittel für den Schüler. Oder es giebt den gesammten vom Lehrer zu behandelnden Stoff bis in die Specialitäten hinein, wodurch zugleich auch die Bestimmung des vom Lehrenden innezuhaltenden Weges bedingt wird. Dann ist das Buch nicht nur ein Hülfsmittel für den Schüler, sondern zugleich der Leiter für den Lehrer, an den derselbe sich in hohem Grade binden muss, wenn die Benutzung eines Lehrbuches überhaupt einen Sinn haben soll. Für welche der beiden Arten sich der Einzelne entscheiden will, wird vor der Individualität des Lehrers abhangen. Referent gesteht, dass er die erste für die allein richtige hält, aus Gründen, die hier auseinanderzusetzen zu weit führen würde. Das vorliegende Lehrbuch nun tritt nach seinem Inhalte und der Durchführung der Specialitäten mit dem Anspruch auf zu der zweiten zu gehören, d. h. zu der, die nicht nur dem Schüler zu Hause bei der Repetition einen Anhalt geben will, sondern zugleich dem Lehrer den Weg vorschreibt, den er im Unterricht zu nehmen hat. An ein solches Buch sind mit Recht hohe, ja höchste Ansprüche zu erheben, nicht nur in Beziehung auf die pädagogisch richtige Anordnung des Stoffes, sondern auch auf Vollständigkeit und Gediegenheit des Inhaltes.

Nach dieser Richtung aber genügen die Bücher des Herrn Kambly, wie es dem Referenten scheinen will, gerechten Forderungen nicht. Der erste Theil, der hier zu besprechen ist, die Arithmetik und Algebra, behandelt einen Gegenstand, an dem sich schon Viele versucht haben, ohne dass es bisher gelungen wäre wirklich Probehaltiges zu liefern. Es liegt dies zum Theil wohl darin begründet, dass gerade die wissenschaftlich dazu Berufenen sich von derartigen Arbeiten in vornehmer Weise entfernt halten. (Referent glaubt hier die Bemerkung nicht unterlassen zu sollen, dass die Elementarmathematik von J. Worpitzky [Berlin, Weidmann 1872] einen in wissenschaftlicher Beziehung recht schätzenswerthen Versuch macht diesen Gegenstand zu bearbeiten, aber leider wegen seiner schwerfällige Form für Schulen nicht zu brauchen ist). Gerade bei diesem Gegenstande kommt es auf Präcision nicht nur im Ausdruck, sondern auch in der Wahl des Stoffes an. Im vorliegenden Lehrbuche finden wir eine Fülle von Lehrsätzen an einander gereiht, die dem Schüler den an sich schon schwierigen Gegenstand unnütz erschweren. Wollte man alle diese Sätze dem Schüler wirklich schon auf der untersten Stufe einzuprägen suchen, so würde keine Zeit bleiben, um die nöthige Sicherheit im Rechnen zu erlangen. Es würde daher eine Auswahl und Sichtung des Materials auf dieser Stufe nöthig sein, die den Gebrauch des Lehrbuches illusorisch machen würde. Auf prägnante, dem Gedächtniss sich leicht einprägende Sätze kommt es besonders hier an, wo zunächst das Bewusstsein des Schülers für die Nothwendigkeit der Beweise geweckt werden soll. Auch für die obere Stufe, wo an eine wirklich wissenschaftliche Begründung der Arithmetik zu denken ist, scheint das Buch nicht wohl brauchbar. Dafür fehlt so Manches, was nicht gut entbehrt werden kann. Die stufenweise nothwendig werdenden Erweiterungen für die ursprünglichen Definitionen sind nicht genügend betont, und ohne diese ist die auf dieser Stufe nothwendige wissenschaftliche Strenge nicht zu erreichen. Manche Capitel sind äusserst mangelhaft. Wir erwähnen das über den binomischen Lehrsatz, das denn doch etwas sehr dürftig ausgefallen ist, während gerade hier Anlass zu einer Fülle theoretisch wichtiger Anknüpfungen gewesen wäre, die weder auf dem Gymnasium noch auf der Realschule fehlen dürfen. Auch die Capitel über Reihen sind äusserst mager, so dass die Benutzung des Buches in den oberen Classen keinen Werth hat. Wenn Referent seine Ansicht über dieses Heft als Schulbuch (vom wissenschaftlichen Werthe ganz abgesehen) in den Worten zusammenfassen muss, dass er es für »unbrauchbar« hält, so muss er sein Urtheil über das zweite Heft in verstärktem Masse gleichlautend formuliren. Referent kennt gerade dies Buch aus jahrelangem Gebrauch und ist Anfangs ohne Vorurtheil an dasselbe hinangetreten. Je länger, desto mehr ist er aber dazu gekommen den Inhalt desselben sowohl in Beziehung auf die An-

ordnung wie auf die einzelnen Beweise abzuändern, so dass er schliesslich von einem wirklichen Gebrauch desselben überhaupt absehen musste und er dahin gekommen ist es als überflüssiges, ja stellenweise sogar als schädliches Lehrmittel zu betrachten. Referent sieht dabei ab von den Principien der Geometrie, wie der Erklärung der geraden Linie, des Winkels, der Parallelentheorie. Das sind Gegenstände, über die zwar bereits viel geschrieben, über die aber trotzdem ein endgültiger Abschluss noch nicht erreicht worden ist. Es scheint hierbei auch pädagogisch nicht von so grossem Gewicht, welche Anschauung dem Schüler geboten wird, wenn sie nur in einer dem Standpuncte desselben angemessenen Weise zum Bewusstsein gebracht wird und der Lehrer sich nicht mit einem einfachen Auswendiglernen begnügt, wie es so häufig gerade bei diesen Dingen geschieht. Ein schwerer Vorwurf aber ist dem Verfasser wegen einer Anzahl von Auslassungen zu machen. Bei einem Buche, das meist bis in die grössten Details hinein den Stoff giebt, hält Referent es wenigstens für eine wesentliche Auslassung, wenn Fundamentalaufgaben, wie die Construction der Tangente von einem Puncte ausserhalb des Kreises, eines Kreises der einen gegebenen Winkel fasst, fehlen. Beide Aufgaben finden sich zwar unter den »Uebungsaufgaben« angeführt; da aber die übrigen Fundamentalaufgaben, wie die Halbirung des Winkels etc., die Construction der vierten Proportionale, der mittleren Proportionale etc., in den Text aufgenommen sind, hätten auch diese dort nicht fehlen dürfen. Auch die Auslassung des Ptolemäischen Lehrsatzes ist dem Referenten unverständlich. Selbst wenn derselbe nach dem Gange des Verfassers nicht benutzt wird, um die Grundformel der Goniometrie abzuleiten, so durfte er doch nicht fehlen, da er einerseits eine äusserst instructive Anwendung der Aehnlichkeitslehre, andrerseits aber auch an sich von genügender Wichtigkeit ist, um dem Schüler für spätere Sachen bekannt sein zu müssen. Dass die Lehre von den harmonischen Puncten ganz ausgefallen ist, liegt wohl in der bewussten Absicht des Verfassers, doch scheint dies dem Referenten nicht empfehlenswerth. Gerade dieser Theil ist für den Schüler äusserst belehrend und bildend, so dass er nicht entbehrt werden kann, ohne eine wesentliche Lücke zu lassen; Referent würde lieber die ausserdem sehr knapp ausgefallenen Abschnitte über rechnende Geometrie und Construction algebraischer Ausdrücke missen als diesen Theil der Geometrie. Die Anordnung des Stoffes ist zum Theil recht wenig geschickt. Referent will dabei nicht verhehlen, dass auch Ausnahmen stattfinden, aber meist ist der Gang der Art, dass er vom pädagogischen Standpunct aus angefochten werden muss. Das tritt schon im Anfang hervor. Die Reihenfolge der Congruenzsätze (weshalb der Verfasser auch noch die Numerirung derselben abweichend von der gewöhnlichen gewählt hat, ist unverständlich, da es zu recht störenden Confusionen Anlass giebt; der Lehrer

wird dadurch genöthigt den Schüler eine Kambly'sche und eine mathematische Reihenfolge lernen zu lassen) ist als verfehlt zu bezeichnen. Sie zieht die Nothwendigkeit nach sich schon auf dieser untersten Stufe des geometrischen Unterrichtes eine Anzahl schwer verständlicher Beweise heranzuziehen, die hier einen grossen Zeitaufwand erfordern, während sie sich später ohne Schwierigkeit erledigen lassen, sobald man ihrer bedarf. Und es liegt eben gar keine Nothwendigkeit vor diese Sätze schon hier vorweg zu nehmen. Wir erwähnen beispielsweise den Satz von den zwei Dreiecken mit zwei gleichen Seiten und ungleichen eingeschlossenen Winkeln. Man kann diese Sätze noch lange entbehren. Hätte der Verfasser die gewohnte Reihe der Congruenzsätze beibehalten, so hätte dieser Satz leicht fortbleiben können. Ueberhaupt scheint der Verfasser die indirecten Beweise mit Vorliebe zu benutzen. Pädagogisch gut ist das wohl nicht. Der indirecte Beweis bietet immer grosse Schwierigkeiten dar, nicht sowohl durch den Gang des indirecten Beweises selbst als durch die Nothwendigkeit die der Behauptung gegentheiligen Fälle erschöpfend aufzustellen. Die Sätze über den Mittelpunct des dem Dreiecke umgeschriebenen Kreises stehen an ihrer Stelle im Buche völlig isolirt und aus dem Zusammenhang gerissen da. Sie hätten besser ihren Platz in der Kreislehre bei den in- und umgeschriebenen Figuren gefunden. Referent könnte solcher Specialitäten noch eine ganze Reihe anführen. Es dürfte aber hiermit bereits zur Genüge das Urtheil des Referenten als wenigstens »individuell« (nnd dies beansprucht Referent nur) begründet erscheinen.

Weniger einer absprechenden Kritik bedürftig ist das dritte Heft (ebene und sphärische Trigonometrie). Diese entspricht billigen Anforderungen in höherem Grade. Referent kann freilich auch hier einen Punct nicht übergehen: es sind die Uebungsaufgaben. Dieser Abschnitt ist, als Aufgabensammlung betrachtet, dürftig; seinem Inhalte nach dient er aber auch, und zwar nothwendig, zu einer Ergänzung der eigentlichen theoretischen Auseinandersetzungen, da er in Form von Aufgaben eine Reihe von wesentlichen Sätzen und Beziehungen nachholt, die nicht entbehrt werden können. Warum sie nicht lieber direct in dieser Form geben?

Berlin. Dr. C. Ohrtmann.

5. Wilh. v. Fricken, Dr. phil. u. Lehrer der Naturwissenschaften am Kgl. Laurentianum zu Arnsberg, Naturgeschichte der in Deutschland einheimischen Käfer nebst analytischen Tabellen zum Selbstbestimmen. Mit zahlreichen in den Text gedruckten Holzschnitten. Zweite, sehr vermehrte und verbesserte Auflage. VIII. 344 Seit. Arnsberg 1872. Verlag von H. F. Grote.

Das Buch will »die vorzüglichen einheimischen Käfer mit Uebergehung aller gar zu winzigen und seltenen Formen behan-

deln, ihre Lebensweise auszeichnend berücksichtigen, die Auffindung der Namen durch möglichst augenfällige Merkmale enthaltende analytische Tabellen erleichtern und praktische Brauchbarkeit mit Wissenschaftlichkeit verbinden, ein Bedürfniss, das von zahlreichen Käferfreunden in allen Ständen und in der studirenden Jugend empfunden wird«. In der vorliegenden zweiten Auflage wurden eine Anzahl von Diagnosen schärfer gefasst, minder gute Abbildungen durch bessere ersetzt, eine grössere Zahl deutscher Arten aufgenommen und die Arten Westfalen's, des Sammelplatzes des Verf., durch Sternchen kenntlich gemacht. Auf einige Bemerkungen über den Gebrauch des Buches, das Studium der Käfer und die Anlage einer Sammlung folgt eine Besprechung der Insecten im Allgemeinen — äusserer Bau (Cap. 1.), innerer Bau (C. 2.), Entwicklungsgeschichte (C. 3.) Systematik (C. 4.) —, dann Allgemeines über Käfer und ein analytischer Schlüssel zum Bestimmen der 45 deutschen Käferfamilien.

Die Einrichtung der Tabelle ist folgende:

A. **Flügel federartig gefranzt.** Winzige unter abgefallenem Laube lebende Käferchen . . . . . VII. *Trichopterygidae.*

B. **Flügel von gewöhnlicher Bildung oder ganz fehlend.**

A. **Flügeldecken verkürzt, kaum die Hälfte des schmalen Hinterleibes bedeckend. Naht gerade.**

1. Füsse meist 5-, zuweilen auch 4- oder 3gliedrig, mit doppelter Klaue endend . . . . . V. *Staphylinidae.*
2. Füsse 3gliedrig, meist mit einfacher Klaue endend . . . . . VI. *Pselaphidae.*

B. **Flügeldecken ganz oder bloss abgestutzt oder verkürzt und dann klaffend oder ganz fehlend.**

u. s. w. u. s. w.

Die weiteren Untergruppen von B bilden die Pentamera (♃), Heteromera (♄), Tetramera (♂) und Trimera (☉) mit ihren angehörigen Familien. Wenn eine Familie wie die Silphiden pentamere, heteromere und tetramere Arten enthält, so wird sie an den 3 entsprechenden Stellen der Tabelle berücksichtigt. Die zu Unterschieden gewählten Familiencharaktere beziehen sich in der Regel auf leichter erkennbare Theile, (Fühler, Hüften, Zahl der Bauchringe, Flügeldecken etc.), nur in einem Falle auf die dem Anfänger schwierigen Mundtheile. Es wird Letzterem an der Hand der Tabelle wohl in den meisten Fällen gelingen zu einem unbekannten Käfer die zugehörige Familie aufzufinden, besonders wenn er schon einige Formen derselben kennt. Analytische Tabellen zur Bestimmung der Gattungen folgen unter der Ueber-

schrift der einzelnen Familien, und auch hier wird mit Ausnahme schwieriger Gruppen (Staphyliniden, Rüssel- und Borkenkäfer u. s. w.) der Anfänger sich bald zurecht finden lernen. Zweiundsechzig Holzschnitte veranschaulichen wenigstens die Haupttypen der Käfer, zum Theil auch Larve und Puppe. Für schwierigere Familien und Gattungen wären zahlreiche vergrösserte Abbildungen der unterscheidenden Charaktere (Fühlerform, Analyse der Mundtheile etc.) sehr wünschenswerth gewesen. Leider fehlen dieselben ganz. Die Bestimmung der Art wird durch den Umstand erschwert, dass nur der geringere Theil der deutschen Arten beschrieben wird, beispielsweise von 20 deutschen Ptinus-Arten nur 2, von 20 Anobium-Arten 7, von 817 deutschen Curculionen nur 150, von 74 Borkenkäfern 26 u. s. w. Wenn der Anfänger zufällig eine im Buche nicht beschriebene Art vor sich hat, kommt er mit der Bestimmung natürlich nicht zu Stande. Jedoch ist diese Unvollständigkeit des Buches insofern nicht zu fühlbar, als von den häufigeren und grösseren Arten Westfalen's wohl nur wenige fehlen. Für diesen engern Kreis ist es also durchaus brauchbar; aber auch im übrigen Deutschland kann es gute Dienste leisten, da die sonstigen besseren Werke über die Käfer Deutschland's (von Erichson, Bose u. a.) auf die Bedürfnisse des Anfängers wenig oder gar keine Rücksicht nehmen und Bücher wie das von Calwer u. a. durch mancherlei Ungenauigkeiten eher in die Irre als auf den rechten Weg führen. Ein besonders anzuerkennender Vorzug des Buches von Fricken ist aber die Ausführlichkeit, mit welcher er die Lebensbeziehungen der Käfer schildert. Jeder einzelnen Familie wird, bevor die systematische Aufzählung und Beschreibung der Gattungen und Arten beginnt, eine detaillirte und doch nicht phrasenhafte Skizze des Körperbaus, des Aufenthalts, der Ernährungsweise, des Entwicklungsganges der betreffenden Käfer vorausgeschickt. Diese Partieen des Buches, an denen man leicht erkennt, dass der Verf. nicht bloss zu compiliren, sondern eigene Beobachtungen zu machen versteht, sind ganz besonders der Aufmerksamkeit des Anfängers werth. Er wird darin eine Fundgrube wichtiger Thatsachen entdecken, deren Kenntniss ihn allmählich zu selbständigeren Studien über das Leben der Käfer anregen muss: so wird er sich nicht zum Käfersammler und Speciesjäger, der in dem Erwerbe von Raritäten sein Ideal sieht, sondern zum Naturbeobachter und Naturforscher heranbilden. Ueber den Specialinhalt der allgemeineren Abschnitte enthält sich Rec. am besten seines Urtheils, da über Entwicklung und Lebensbeziehungen vieler Käferarten das wissenschaftlich sichere und kritisch gesichtete Beobachtungsmaterial immer noch verhältnissmässig lückenhaft ist. Jedoch mögen einige bei Durchsicht des Buches aufgeraffte Bemerkungen hier noch Platz finden. Bei den Litteraturangaben über die Phytophagie von Zabrus gibbus und seiner Larve (p. 59) hätten wohl die Verdienste von Judeich (Der Getreide-

laufkäfer, Prag 1864, C. Seyfried) Erwähnuug verdient. Der forstwirthschaftlichen Bedeutung der Ptiniden wird p. 207 nicht gedacht. Bei Cantharis (p. 198), deren Larve bekanntlich die Sage von den Schneewürmern veranlasste, wird etwas unkritisch als Ursache des geselligen und plötzlichen Auftretens der Larven Sturmwind angegeben. (Vgl. v. Tyzenhaus, Ueber Insectenregen. Riga 1850). Die forstliche Bedeutung vieler Curculionen, z. B. der Otiorhynchus-Arten, deren Larven in Fichten- und Kiefernsaatkämpen oft sehr bemerkbar sind, hätte (p. 250) wohl gewürdigt werden können. Bei Gelegenheit der Besprechung von Meloë, deren Larven bekanntlich Bienen besteigen und sich von ihnen in den Bienenstock tragen lassen, kommt Verf. zu dem Ausspruch (p. 222): »Die Art und Weise, wie sie (die Larven) zu ihnen (den Brut- und Honigzellen) gelangen, ist so wunderbar, als hätte der Schöpfer so recht den Irrthum derer zeigen wollen, die da glauben, dass das Thier nach Erfahrung und Ueberlegung handele und nicht vielmehr, sich selber unbewusst, einer inneren zwingenden Gewalt oder, wie Altum es ausdrückt, einem kategorischen Imperativ, d. i. dem göttlichen Willen folge, der in der Körperwelt allein (sic!) auch das Kleinste ordnet.« Wie steht es mit dieser »innern zwingenden Gewalt«, die wir uns wohl als einen Specialact des von Herrn v. Hartmann erfundenen Unbewussten denken dürfen, wenn die Meloëlarve, was ja der Verf. selbst anführt, eine Fliege oder eine Drohne oder eine Biene besteigt, in deren Stock die Brutzellen schon geschlossen sind, und sie durch diesen Irrthum mit Nothwendigkeit und nutzlos zu Grunde geht? Warum lehrt die innere zwingende Gewalt der Larve wohl das Besteigen eines behaarten Insects, aber nicht den Unterschied zwischen Biene und Fliege oder zwischen männlicher und Arbeiter-Biene? Das Unbewusste müsste sowohl das Zweite wie das Erste zu Stande bringen können. Sobald aber feststeht, dass sich das Unbewusste auch irren kann, und dass die Larve in dem einen Falle ihren unbewussten Zweck erreicht, in dem andern aber nicht, so kann von einer zweckmässig wirkenden, dem Thiere selbst aber unbewussten Vorstellung keine Rede sein; denn eine zweckmässige Wirkung kann nur in dem Falle der Verwirklichung des vorausgesetzten Zweckes, nicht in dem des Gegentheils, wo die zweckthätige Absicht in ihre Negation, d. h. in das Zweckwidrige, umschlägt, mit Fug vorausgesetzt werden. Man könnte allerdings vom teleologischen Standpuncte einwenden, dass in dem angeführten kritischen Falle auch der Irrthum und die dadurch veranlasste Vernichtung zahlreicher Meloëlarven eine zweckmässige Nothwendigkeit sei, weil andern Falls die Bienen durch die ihre Eier zerstörenden Larven an Zahl mehr abnehmen könnten, als für den Naturhaushalt günstig sei. Diesen Zweck kann aber die Natur auf zahllosen andern Wegen erreichen. Man kommt jedoch durch solche Betrachtungen den eigentlich naturwissenschaftlichen

Fragen, warum die Meloëlarven ohne Beihülfe der Bienen nicht fortentwicklungsfähig sind, und auf welche Weise die gegenseitigen Beziehungen zwischen Meloë und Biene ursprünglich entstanden sein mögen, nicht um einen Schritt näher. Der reinnaturwissenschaftliche Standpunct kann sich ebenso wenig von einem Handeln des Thieres nach Erfahrung und Ueberlegung überzeugen als von teleologischen, ausserhalb des Erfahrungskreises liegenden Erklärungsgründen oder gar von einem unbewussten, aber doch zweckmässig wirkenden Instinct. Dass der Verf. an der angeführten und auch an einigen anderen Stellen eines Buches von dem exacten Geiste der Naturforschung abgewichen ist, muss Ref. allerdings bedauern. Trotzdem ist das Käferbuch von Fricken im Ganzen eine erfreuliche Erscheinung und Lehrern wie Schülern höherer Realschulclassen wohl zu empfehlen. Möge es die Hoffnung des Verf. erfüllen »der Naturgeschichte der Käfer eine reiche Anzahl thätiger Jünger zuzuführen«.

Berlin. Dr. E. Loew.

6. Die deutsche Geschichte in ihren wesentlichen Grundzügen und in einem übersichtlichen Zusammenhange, von Dr. Heinrich Dittmar. 7. Auflage. Durchgesehen und bis auf die neueste Zeit fortgeführt von Dr. K. Abicht. Heidelberg, K. Winter's Universitätsbuchhandlung, 1873. 1 Thlr. 10 Sgr.

Das Buch, welches als Anhang Stamm- und Geschlechtstafeln und eine Zeittafel nach dreifacher (durch den Druck markirter) Abstufung enthält, ist so abgefasst, dass es das Wichtigste in grossem Drucke bringt und daneben in zwischengeschobenen Abschnitten, kleingedruckt, die weitere Ausführung des Stoffs, Schilderung der jedesmaligen Zustände, Notizen über die Litteratur der verschiedenen Epochen, Beleuchtung von Thatsachen, bei denen die neuere Forschung von der Tradition abweicht (z. B. beim Abfall der Schweizer), Besprechung der Bedeutung wichtiger Persönlichkeiten, über welche die Ansichten noch schwanken. Es enthält eine grosse Fülle von Stoff und ist ansprechend geschrieben, zugleich aber völlig frei von den leider noch immer beliebten allgemeinen Phrasen, die ein solches Buch nur unübersichtlich und schwerfällig, d. h. unbrauchbar machen.

Berlin. Dr. F. Voigt.

C. Programmschau.

1. Realschule zu Bützow. Director Dr. Winckler. Ostern 1874. — Abhandlung: Etude sur Ronsard et son école. Von O. G. Stötzer.

2. Erster Jahresbericht über die Realschule zu Stollberg. Director Dr. Theodor Gelbe. Ostern 1874. — Da der Verfasser weiss, dass die gebräuchliche wissenschaftliche Abhandlung meist ungelesen bleibt, daher »eine oft nutzlose und überflüssige Beigabe ist;« da ferner »die Kräfte des Lehrercollegiums ohnehin sehr in Anspruch genommen werden«: so ist er vom gewöhnlichen Brauche abgewichen und erörtert neben den nöthigen Schulnachrichten noch »Manches, was den Eltern der Schüler sowie den Bürgern Stollberg's und den Bewohnern der Umgegend zu wissen wünschenswerth scheint.«

3. Programm der höheren Bürgerschule sowie der damit verbundenen höheren Töchterschule in Wollin. Rector Dr. Meyer. Ostern 1874. Abhandlung: Vom Sehen. Von A. Rossberg.

4. Jahresbericht über die höhere Bürgerschule zu Saarlouis. Rector Dr. Carl Sirker. Michaelis 1873. — Abhandlung: Der Stabreim bei den neueren deutschen Dichtern. 1 Th. Vom Rector.

Berlin. Dr. R. Fiege.

D. Journalschau.

1. Das Juniheft der Zeitschrift für das Gymnasialwesen enthält endlich einmal wieder zwei Abhandlungen, welche das Schulwesen betreffen, nämlich 1. Die October-Confrenzen etc. von Dr. G. Wendt in Carlsruhe und 2. Zur Reform des lateinischen Unterrichts auf Gymnasien und Realschulen von Dr. H. Perthes in Carlsruhe.

2. Die »Zeitung für das höhere Unterrichtswesen Deutschland's bringt in No. 24 einen Bericht über die erste sächsische Realschulmänner-Versammlung in Dresden am 26. u. 27. Mai und einen zweiten über die Versammlung des Vereines von Lehrern höherer Unterrichtsanstalten der Provinz Schlesien; in No. 25 einen dritten über die Verhandlungen des Vereines der Lehrer der höheren Unterrichtsanstalten der Provinz Brandenburg.

Berlin. Dr. M. Strack.

E. Ausländische Litteratur.

Nouveau dictionnaire des synonymes français par A. L. Sardou. 1 Thlr. 5 Sgr.

Histoire de la littérature contemporaine en Italie sous le régime unitaire, 1859—1874, par A. Roux. 1 Thlr. 5 Sgr.

Chefs-d'œuvre des conteurs français contemporains de La Fontaine, avec introduction, notes historiques et littéraires et index par Charles Louandre. 1 Thlr. 5 Sgr.

Histoire abrégée de la langue et de la littérature françaises depuis l'origine jusqu'à nos jours par A. Noël.
1 Thlr. 5 Sgr.

Le dialecte Poitevin au XIIIe siècle, par Boucherie.
1 Thlr. 20 Sgr.

Vorstehende Werke sind durch B. Behr's Buchhdlg. in Berlin, U. d. Linden 27 zu beziehen.

Berlin. Dr. M. Strack.

III. Vermischtes.

1. Zum Verständniss des Humanisten Sturm und zur Würdigung seiner Verdienste um das deutsche Reich und die deutsche Bildung.

Wiederholt habe ich darauf hingewiesen, dass die Humanisten an unsrer deutschen Sprache und Bildung einen Verrath begingen und noch begehen, dass der Humanismus die innigste Wahlverwandtschaft mit dem Jesuitismus habe, dass der Vater des Gymnasialwesens, der Rector Johannes Sturm (1507—1589) in Strassburg, den zu seiner Zeit entstehenden Jesuitenschulen das Zeugniss ausstellte, sie glichen der seinigen wie ein Ei dem andern*), und mit Raumer, (Gesch. d. Pädag. Bd. 1.) habe ich behauptet, dass der Humanist Sturm an seinem Theile dazu beigetragen habe den Elsass zu entdeutschen und namentlich in den leitenden und tonangebenden Ständen durch Ertödtung und Verachtung der Muttersprache das Heimatsgefühl und den deutschen Sinn zu ersticken; gegen Prof. Laas, der das Träumerei nennt, habe ich Raumer's und meine Behauptung aufrecht erhalten. Indem ich Raumer's Gesch. d. Pädag. heut nach längerer Zeit wieder zur Haud nehme, finde ich im Anhange (Bd. 1. S. 446 d. 3. Aufl.) folgende Worte, die gleich mir auch Hr. Laas übersehen zu haben scheint, und die den »ehrwürdigen Rector« (so nennt ihn Hr. L.) nicht bloss als Verächter der deutschen Sprache und Bildung aus verkehrter Liebhaberei, wie sie bei einseitiger und ausschliesslicher Beschäftigung mit einer Sprache oder Wissenschaft sich immer einstellt, sondern als den schuftigsten Hochverräther kennzeichnen, dessen Gebeine barbarische Völker wie Griechen und Römer nicht in ihrer heimischen Erde würden ruhen lassen.

»Sturm als Politikus.«

»Sturm war freilich bei Kaisern und Königen, bei Elisabeth von England und vielen kleinen Fürsten in grossem Ansehn; liest

*) s. Central-Organ 1873 S. 603. »Ratio atque institutio studiorum Societatis Jesu a nostris praeceptis institutisque adeo proxime abest, ut a nostris fontibus derivata esse videatur.«

man aber, wie er nach einander den verschiedensten Herren seine Dienste lieh, selbst solchen Herren und Parteien, welche sowohl in religiöser als politischer Hinsicht höchst feindselig einander entgegenstanden, so erscheint der Mann mindestens als ein sehr schwankender, inconsequenter Charakter, ja mehr als das. Sturm zog Pensionen*) von den dänischen Christian III. und Friedrich II., von Königin Elisabeth — von den französischen Königen Franz I. und Carl IX. (!) [dem Veranstalter der lustigen Bartholomäusnacht], von den Kaisern Carl V. und Maximilian II. (Schmidt, S. 73).**) Dem Cardinal Granvella erbot er sich politische Neuigkeiten mitzutheilen, was dieser annahm. Le recteur se mit ainsi dans une fausse position, inconciliable avec tous ses antécédents, sagt Schmidt (91). Dies geschah 1554; im folgenden Jahre erhielt er von Carl V. den Adel. Il étoit en rapport avec les envoyés officiels et les agents secrets que l'Angleterre, le Danemarc et surtout la France entretenaient dans l'Empire; aucun diplomate ne passait par Strassbourg sans s'arrêter auprès de lui; c'est à lui que les autres observateurs rapportaient les nouvelles, soit des événements, soit des résultats de leurs missions secrètes (Schmidt 73). Ist dies schon moralisch unbegreiflich [wieso moralisch unbegreiflich? bei vaterlandsloser Gesinnung ist jede Niederträchtigkeit leicht begreiflich], so wird es doch weit überboten durch die elende Schwäche Sturm's, da er, der leidenschaftliche Anhänger der Hugenotten, sich im Jahre 1572, nach der Bluthochzeit, von der heillosen Katharina von Medicis und Carl IX. gebrauchen liess mehreren Polen von Adel, seinen früheren Schülern, zu rathen den Heinrich von Anjou zum König zu wählen. L'infortuné recteur écrivit à plusieurs nobles Polonais, ses anciens élèves etc., sagt Schmidt (162) und erzählt im Verfolg, wie Sturm auch später von Medicis und Carl IX. gemissbraucht wurde. Eitelkeit habe Sturm vorzüglich zu dergleichen verführt. Il ne résistoit pas assez au désir de plaire aux grands. Il se vantoit volontiers d'avoir des amis dans l'aristocratie. — Es reicht aber dies Motiv der Eitelkeit nicht aus, um Sturm's Handlungsweise zu erklären. Nimmt man alle Mittheilungen Schmidt's zusammen, so sieht man sich vielmehr genöthigt folgendem von Barthold über Sturm gefällten Urtheil beizupflichten: »»Schwerlich liessen so entgegengesetzte Beziehungen (avec la France et l'Allemagne) mit einer ehrlichen protestantischen und deutschen Gesinnung sich vereinigen.«« Dies Urtheil führt Schmidt aus Barthold's Schrift (Deutschland und und die Hugenotten) an; ein noch schärferes fällte Marbach über Sturm (Schmidt 57). Da Schmidt für Sturm sehr eingenommen

*) Man sieht, auch mit dem Materialismus seiner Zeit, auf den er gleich seinen Nachfolgern gewiss wacker geschimpft hat, vertrug sich sein »idealer« Humanismus ganz gut. B.

**) La vie et les travaux de Jean Sturm ... par Charles Schmidt, Strasbourg 1855.

ist und ihn, so viel nur immer möglich, vertritt, so berechtigen uns obige von ihm mitgetheilte Thatsachen das Urtheil Barthold's für richtig zu halten. Auch in Bezug auf sein Rectoramt scheint er Sturm's politisches Treiben nicht zu billigen. On lui a reproché quelquefois d'avoir négligé ses devoirs de professeur et de recteur pour satisfaire son ambition en s'occupant de préférence de diplomatie (Schmidt 72).« —

Und diesem Menschen hielt 1871 im deutschen Reichstage, wenige Monate nach Beendigung des Krieges — seltsame Ironie! — ein nationalliberaler Herr eine Lobrede!

Berlin. Dr. H. Beck.

2. Verzeichniss der Vorlesungen, welche im Wintersemester 1874/75 an der Akademie für moderne Philologie in Berlin stattfinden werden.

Encyclopädie der modernen Philologie, Montag und Donnerstag von 5—6 Uhr, Prof. Dr. Herrig. — Historische Grammatik der deutschen Sprache, Montag, Mittwoch und Donnerstag von 2—3 Uhr, Dr. W. Begemann. — Interpretation ausgewählter Abschnitte aus Otfrid's Evangelienbuch, mit einer Einleitung über Handschriften, Sprache und Versbau, Mittwoch und Sonnabend von 3—4 Uhr, Dr. W. Begemann. — Interpretation ausgewählter Abschnitte der gotischen Bibelübersetzung, Donnerstag von 3—4 Uhr, Dr. W. Begemann. — Angelsächsisch mit Erklärung ausgewählter Stücke aus Grein, Bibl. d. ags. Prosa I. Band, Dienstag von 4—5 Uhr, Dr. Zernial. — Altsächsisch mit Erklärung des Hêliand, Dienstag und Freitag von 5—6 Uhr, Dr. Zernial. — Englische Lautlehre, Montag und Donnerstag von 2—3 Uhr, Prof. Dr. van Dalen. — Shakespeare's Vorläufer, Mittwoch von 4—5 Uhr, Dr. Th. Vatke. — Shakespeare's Hamlet, Montag und Donnerstag von 2—3 Uhr, Prof. Dr. Leo. — Sketches von Ch. Dickens, Mittwoch und Freitag von 5—6 Uhr, Dr. Hoppe. — Goldsmith and his Friends, Montag und Donnerstag von 7—8 Uhr, Prof. Boyle. — Geschichte der englischen Litteratur, II. Theil, Sonnabend von 4—6 Uhr, Dir. Dr. Immanuel Schmidt. — Exercises in English style, Dienstag von 4—5 Uhr, M. Wright. — Uebungen in freien Vorträgen in englischer Sprache, Freitag von 4—5 Uhr, M. Wright. — Historische Lautlehre der französischen Sprache, Montag und Donnerstag von 2—3 Uhr, Dr. C. Lücking. — Wortbildung der französischen Sprache, Sonnabend von 6—7 Uhr, Dr. Goldbeck. — Syntax der neufranzösischen Sprache, Montag und Donnerstag von 6—7 Uhr, Dr. Goldbeck. — Provenzalische Grammatik (Lautlehre und Formenlehre), Dienstag und Freitag von 6—7 Uhr, Prof. Dr. Mahn. — Französische Aussprache mit physiologisch-historischer Begründung, Dienstag von 5—6 Uhr, Dr. A. Benecke. — Exercices orthoépiques et prosodiques, Montag von 5—6 Uhr, M. Marelle. — Lectüre des Cinna von Corneille behufs praktischer Anwendung der Gesetze

der französischen Aussprache, Freitag von 5—6 Uhr, Dr. A. Benecke. — Einführung in das Studium des Altfranzösischen, mit praktischen Uebungen nach der Chrestomathie von Bartsch (II. Ausgabe), Donnerstag von 3—5 Uhr, Dr. Scholle. — Provenzalische lyrische und epische Gedichte, Dienstag und Freitag von 7—8 Uhr, Prof. Dr. Mahn. — Das provenzalische Epos Girartz de Rossilho wird Mittwoch von 7—8 Uhr interpretiren lassen Prof. Dr. Mahn. — Ausgewählte Lustspiele von Molière, Dienstag und Freitag von 6—7 Uhr, Dr. Crouze. — Histoire de la littérature française, Dienstag und Mittwoch von 5—6 Uhr, Mr. Marelle. — La littérature populaire et les patois, Donnerstag von 5—6 Uhr, Mr. Marelle. — Exercices de style français, Mittwoch von 4—5 Uhr, Prof. Pariselle. — Uebungen in freien französischen Vorträgen, Montag von 4—5 Uhr, Dr. Burtin. — Die Syntax der italienischen Sprache verbunden mit praktischen Uebungen, Mittwoch und Sonnabend von 6—7 Uhr, Dr. Buchholtz. — Italienische Grammatik (Lautlehre und Formenlehre) mit Erklärung der Promessi Sposi von Manzoni, Mittwoch und Sonnabend von 6—7 Uhr, Prof. Dr. Mahn. — Dante's Purgatorio, Montag und Donnerstag von 6—7 Uhr, Dr. Buchholtz. — Storia della letteratura italiana, Parte seconda, dalla morte di Lorenzo de Medici fino al nostro tempo, Montag und Donnerstag von 7—8 Uhr, Prof. Raffaele Palumbo. — Formenlehre der spanischen Sprache, Montag und Donnerstag von 3—4 Uhr, Dr. Foerster. — Don Quijote von Cervantes, Montag von 4—5 Uhr, Dr. Foerster. — Ausgewählte Komödien von Ludwig Holberg, Mittwoch und Sonnabend von 6—7 Uhr, Dr. von Nordenskjöld. — Tegnèr's Frithiofssaga, Donnerstag von 6—7 Uhr, Dr. von Nordenskjöld. — Anfangsgründe der russischen Sprache, Montag und Donnerstag von 5—6 Uhr, Lic. H. Olschwanger. — Praktische Uebungen im Unterrichten, in zu verabredenden Stunden, Prof. Dr. Herrig.

Meldungen zur Theilnahme sind anzubringen nach dem 7. October von 12—2 Uhr Nachmittags bei Hr. Dr. von Nordenskjöld, Niederwallstrasse 12.

Berlin. Dr. M. Strack.

IV. Archiv.

Oesterreich.

Denkschrift an das K. K. Ministerium für Cultus und Unterricht.

Der hochortige Erlass des Herrn Ministers für Cultus und Unterricht vom 20. August 1873, Z. 9027, durch welchen die ihm unterstehenden Unterrichtsbehörden aufgefordert wurden Vorschläge über allfällige Modificationen im Realschullehrplane zu erstatten, hat auch den Verein „Inner-

österreichische Mittelschule" veranlasst diesen so wichtigen Gegenstand in den Kreis seiner Berathungen zu ziehen. Indem derselbe hiermit das Resultat seiner eingehenden Erörterungen vorlegt, geschieht es in der Hoffnung, die hohen Unterrichtsbehörden würden bei der Wichtigkeit der Sache auch das Votum eines Vereines von Fachmännern einer Berücksichtigung nicht unwerth finden.

Das vom Vereine eingesetzte Comité sowie der Verein selbst hat sich der Ansicht nicht verschliessen können, dass an dem jetzigen Realschullehrplan nur wenige erspriessliche Modificationen möglich seien, dass hingegen das Realschulwesen in Oesterreich überhaupt nur durch Errichtung achtclassiger Realschulen in gesunde Bahnen gelenkt werden könne. Zu Gunsten dieser Ansicht sprechen vor Allem folgende Gründe allgemeiner Natur:

1. Die Jetztzeit stellt bezüglich der allgemeinen Bildung an den Realschüler dieselben Forderungen wie an den Gymnasiasten, wobei zu beachten ist, dass der Realschüler auch Zeit zur Erwerbung gewisser mechanischer Fertigkeiten braucht, die dem Gymnasiasten zu anderen Studien übrig bleibt.

2. Es erscheint ferner unpädagogisch, dass nach dem gegenwärtigen Lehrplane schon in den mittleren Classen 10—12 verschiedene Gegenstände neben einander gelehrt werden, so dass es nicht Wunder nehmen darf, wenn so viele minder talentirte Schüler trotz alles Fleisses nicht das Lehrziel in allen Gegenständen erreichen.

3. Diese Ueberbürdung mit Lehrstoff lässt auch nicht jene Reife und Gründlichkeit der Bildung erzielen, welche zur Betreibung der Studien an den Hochschulen unbedingt nothwendig sind.

4. Jene umfassenderen Wiederholungen grösserer Partieen, ohne die kein fruchtbringender Unterricht gedacht werden kann, sind unter den bisher erwähnten Umständen auch nicht möglich, ein Uebelstand, der sich von Classe zu Classe fühlbarer macht, am fühlbarsten vor der Maturitätsprüfung.

5. Auch aus sanitären Rücksichten scheint es dringend nothwendig die grosse wöchentliche Stundenzahl, welche 30 nie übersteigen sollte, herabzumindern, was eben nur bei der achtclassigen Realschule möglich ist.

Zu diesen allgemeinen Gründen für die Errichtung von achtclassigen Realschulen treten dann auch noch besondere. So könnte dem Deutschen, bei der Wichtigkeit dieses Gegenstandes für die allgemeine Bildung des Realschülers, die ihm nöthige grössere Stundenzahl zugewiesen, im Englischen durch Ausdehnung auf vier Classen das jetzt unerreichbare Lehrziel erreichbar gemacht und auch die Geographie und die österreichische Geschichte in den oberen Classen mit besonderen Stunden bedacht werden. Ebenso könnte der mathematische Lehrstoff besser vertheilt werden, so dass nicht bloss eine zusammenfassende Darstellung desselben in den obersten Classen möglich, sondern auch der Mathematiker in den Stand gesetzt wäre dem Physiker einen Theil der mathematischen Geographie abzunehmen. Die Physik, in die siebente und achte Classe verlegt, würde sodann auf grössere mathematische Vorkenntnisse der Schüler bauen und der Lehrer bis jetzt vernachlässigte Partieen gründlicher nehmen können. Auch der Naturhistoriker wäre in der Lage den jetzt nicht zu bewältigenden Lehrstoff der siebenten Classe, wenn derselbe auf zwei Jahre vertheilt würde, zu absolviren. Fürs Freihandzeichnen wären sodann in den obersten Classen zwei Stunden genügend, und könnten dafür der darstellenden Geometrie vier Stunden zugewiesen werden.

Nach einer solchen Reorganisation der gegenwärtigen Realschulen würde die hohe Regierung gewiss auch in der Lage sein den absolvirten Realschülern den Zutritt zu höheren Studien zu gestatten, von denen dieselben jetzt ausgeschlossen sind.

Indem aber der Verein dieser seiner Ueberzeugung von der Nothwendigkeit der Errichtung achtclassiger Realschulen unverhohlen Ausdruck giebt, verschliesst er sich keineswegs der Erkenntniss, dass bis zu dem Zeitpunct, in welchem die Regierung in der Lage sein wird im Einverständniss mit den gesetzgebenden Factoren die neue Schöpfung ins Leben zu rufen, wenigstens den drückendsten Uebelständen der jetzigen Organisation der Realschulen abgeholfen werden müsste, und erlaubt sich in dieser Beziehung die nachfolgenden Vorschläge zu machen:

1. Das Deutsche bedarf in der ersten Classe, bei der Vorbildung der Schüler in grammatischen Dingen, wie sich dieselbe durch die Reform des Volksschulwesens in den letzten Jahren anders gestaltet hat, eines grösseren Stundenausmasses, und erlaubt sich der Verein die Zahl von 6 wöchentlichen Stunden vorzuschlagen. Bei der dadurch erzielten gründlichen Vorbildung im Deutschen könnte der Beginn des französischen Unterrichtes sodann in die zweite Classe verlegt und auf diese Weise in der ersten Classe nicht bloss eine Verminderung der allgemeinen Stundenzahl, sondern auch eine Verminderung der Lehrfächer erzielt werden.

2. In den drei oberen Classen, in denen der jetzige Lehrplan den Stoff des deutschen Unterrichtes in nicht zu bewältigender Weise anhäuft (was besonders in der V. Classe der Fall ist)*), würde nach der Ansicht des Vereines der Lehrstoff zweckmässiger so zu vertheilen sein:

V. Classe: Poetik, Stilistik und Lectüre von Stücken aus der altclassischen Litteratur in Uebersetzung.

VI. Classe: Mittelhochdeutsche Lectüre, jedoch auf Nibelungen und Walther von der Vogelweide beschränkt. Litteraturgeschichte bis Klopstock exclusive. Lectüre einiger abgeschlossener Werke.

VII. Classe: Litteraturgeschichte des 18. und 19. Jahrhunderts mit besonderer Berücksichtigung von Lessing, Schiller, Gœthe. Lectüre abgeschlossener Werke, wo möglich auch von Shakespeare's Coriolan oder Caesar in Uebersetzung.

---

*) Der gegenwärtige Lehrplan schreibt Folgendes vor:

V. Classe, *wöchentlich 3 Stunden:* Lectüre von Uebersetzungen aus der classischen Litteratur der Griechen und Römer; Lectüre einer Auswahl aus leichteren Werken der mittelhochdeutschen Periode (deren Lesung im Urtexte einer gedrängten Uebersicht der Laut- und Flexionslehre des Mittelhochdeutschen bedarf); Ueberblick über die deutsche Litteratur von ihren ersten Anfängen bis zum Schlusse des XIV. Jahrhunderts, Erläuterung des Wesens, der Formen und Arten der Poesie sowie der vorzüglichsten prosaischen Darstellungsformen, auf Grund der Lectüre; Recitirübungen und Aufsätze über Gelesenes und Gehörtes.

VI. u. VII. Classe, *wöchentlich je 3 Stunden:* Kurze Uebersicht der Litteraturgeschichte vom XV. bis Mitte des XVIII. Jahrhunderts, ausführliche Darstellung der Litteratur der zweiten Hälfte des XVIII. und des XIX. Jahrhunderts, Beides an der Hand der Lectüre gewonnen und stets an die allgemeine Culturgeschichte angeknüpft; Lesung mindestens zweier vollständiger Werke. Abhandlungen, jedoch stets concreten Inhaltes; Redeübungen, freie Vorträge.

3. Da das Französische erst in der II. Classe beginnen würde, so wäre demselben in der II.—IV. Classe je eine Stunde wöchentlich zuzulegen.

4. Was den Lehrstoff des Englischen anbelangt, so kann nach der Ansicht gewiegter Fachmänner bei der jetzigen Stundenzahl nur das im Folgenden näher bezeichnete Lehrziel erreicht werden:*)

V. Classe; Lese- und Betonungslehre; die gesammte Formenlehre; die wichtigsten Lehrsätze aus der Syntax; Lectüre kleiner und leichter Prosastücke.

VI. Classe: Wiederholung und Erweiterung der Formenlehre und Syntax; die wichtigsten Ableitungen und Zusammensetzungen von Wörtern, Lectüre erzählender und beschreibender Prosa; angemessene schriftliche Uebungen.

VII. Classe: Erweiterung der Syntax; die wichtigsten englischen Idiotismen; Lectüre leichter poetischer Lesestücke und eines grösseren Prosawerkes; schriftliche Aufgaben bis zu leichten freien Aufsätzen (familiären Briefen) fortschreitend.

5. In Bezug auf die Erlernung der neueren Sprachen wäre zum Zwecke der Erreichung grösserer Freizügigkeit der Schüler im Wege der Gesetzgebung allgemein festzustellen, dass die französische Sprache an allen Realschulen von der II.—VII. Classe obligater Gegenstand sei, in den drei oberen Classen aber jeder Schüler ausser der Muttersprache und dem Französischen noch eine dritte lebende Sprache zu lernen habe.**)

6. Als ein schwer empfundener Missstand muss es hervorgehoben werden, dass der geographische Unterricht unter den gegenwärtigen Verhältnissen in den oberen Classen nur eine äusserst geringe, oft fast gar keine Berücksichtigung finden kann.

7. Da aus dem gegenwärtigen Lehrplan eine genaue Vertheilung des Lehrstoffes in der Geometrie und im geometrischen Zeichnen nicht zu ent-

---

*) Der jetzige Lehrplan schreibt vor:

V. Classe, *wöchentlich 3 Stunden:* Lese- und Betonungslehre mit steter Hinweisuug auf die Gesetze der Lautverschiebung (bei Schülern, welche nie Latein gelernt haben!!) und ihre Beziehung zu den romanischen und germanischen Elementen der englischen Sprache; Einübung an zahlreichen Lesestücken. Die gesammte Formenlehre, unter fortwährender Vergleichung mit der deutschen und französischen Grammatik; die zum Verständnisse einfacher Lesestücke erforderlichen Sätze aus der Syntax. Lectüre erzählender und beschreibender Prosa.

VI. Classe: *wöchentlich 2 Stunden:* Wiederholung der Formenlehre, hauptsächlich ihres anomalen Theiles, umständlichere Behandlung der Syntax, einschliesslich der Modus- und Tempuslehre. Kenntniss der wichtigsten Ableitungen und Zusammensetzungen von Wörtern. Allmähliches Fortschreiten der schriftlichen Uebungen zu einfachen Briefen und Beschreibungen. Lectüre didaktischer und oratorischer Prosa.

VII. Classe, *wöchentlich 2 Stunden:* Cursorische Wiederholung der gesammten Grammatik mit englischem Vortrage (!). Kurze Uebersicht der wichtigsten Perioden der Litteraturgeschichte. Lectüre poetischer Werke, wobei neben dem Lesebuche noch in jedem Semester ein abgeschlossenes Werk von grösserer Bedeutung durchzunehmen ist. Im Anschlusse an die Lectüre schreiten die Schul- und Hausaufgaben bis zu freien Aufsätzen fort.

**) Um diesen Vorschlag zu verstehen, muss ich an das erinnern, was ich in meinem Aufsatz über die österreichischen Realschulen (Central-Organ Jahrg. I. Heft V. Seite 270 (2.) und 271 (3.) gesagt habe. — H. Noë.

nehmen ist,*) da es ferner als unpädagogisch erscheint in der IV. Classe die Elemente der Projectionslehre vorzunehmen, während es dringend geboten ist in dieser Classe die Probleme der ebenen constructiven Geometrie als Vorschule zur darstellenden Geometrie gründlicher zu behandeln, und da endlich so manche und triftige Gründe dafür sprechen den Lehrstoff in der darstellenden Geometrie genauer zu bestimmen und zum Theil in Etwas zu beschränken: so erlaubt sich der Verein folgende Vertheilung des Lehrstoffes im geometrischen Zeichnen und in der darstellenden Geometrie vorzuschlagen:

A. Geometrie und geometrisches Zeichnen.

Lehrziel: Kenntniss der Elemente der Geometrie (Planimetrie und Stereometrie) und der geometrischen Constructionslehre; hinreichende Fertigkeit im Linearzeichnen.

I. Classe: Die wichtigsten ebenen und räumlichen Gebilde hinsichtlich ihrer aus der Anschauung sich ergebenden Eigenschaften als Grundlage für das Zeichnen überhaupt. Die weitere Behandlung ist im Lehrplane für das Freihandzeichnen vom 9. August 1873 enthalten.

II. Classe: Die unbegrenzte und begrenzte Gerade — Winkel — Parallele — die geradlinigen Gebilde in der Ebene (Dreieck, Viereck, Vieleck), Eigenschaften derselben hinsichtlich ihrer Seiten und Winkel — der Kreis, Eigenschaften desselben, Lage der Geraden und des Kreises zu einander, Winkel im Kreise, gegenseitige Lage zweier Kreise. — Bekanntschaft mit den wichtigsten Zeicheninstrumenten; die wichtigsten planimetrischen Constructionen parallel und im innigen Zusammenhange mit den geometrischen Lehren, hie und da Anwendung auf Fälle aus der Praxis.

III. Classe: Fortsetzung der Planimetrie: Mass — Messen — Proportionalität der Strecken — Aehnlichkeit der geradlinigen Gebilde in der Ebene — Berechnung des Flächenraumes und einfache Fälle der Verwandlung und Theilung der ebenen Figuren. Parallel damit die wichtigsten Constructionen mit praktischen Anwendungen. — Stereometrie:

---

*) Der jetzige Lehrplan schreibt für das geometrische Zeichnen und die darstellende Geometrie in II.—VII. Folgendes vor:

II. Classe: Planimetrie, Uebungen mit dem Zirkel und dem Reisszeuge überhaupt, Gebrauch der Reissschiene und des Dreiecks.

III. Classe: Fortsetzung des vorbesprochenen Lehrstoffes unter Anwendung auf Fälle und Beispiele aus der technischen Praxis. Stereometrie.

IV. Classe: Anwendung der vier algebraischen Grundoperationen zur Lösung von Aufgaben der Planimetrie und Stereometrie. Theoretisch-constructive Uebungen im Zeichnen der wichtigsten ebenen Curven. Einleitung in die darstellende Geometrie: orthogonale Projection des Punctes und der Linie.

V. Classe: Orthogonale Projection des Punctes und der Linie. Die Lehre von der Ebene. Projectionen von Körpern, die durch Ebenen begrenzt sind; Schnitte von Körpern mit Ebenen; gegenseitige Durchschnitte der Körper; krumme Linien und deren Beziehung zu geraden Linien und Ebenen.

VI. Classe: Erzeugung und Darstellung krummer Flächen; Tangential-Ebenen an krummen Flächen. Schiefe Projection (Schattenlehre).

VII. Classe: Céntrale Projection (Perspective). Recapitulation der gesammten darstellenden Geometrie mit praktischen Anwendungen behufs Erlernung geeigneter Darstellungsweisen technischer Objecte.

II.—VII. Classe *je drei Stunden wöchentlich.*

Das Wichtigste über die gegenseitige Lage von geraden Linien und Ebenen im Raume — die wichtigsten geometrischen Körper, Darstellung im Grund- und Aufrisse und mittels eines entsprechenden Bildes, Netze derselben, Berechnung der Oberfläche und des Kubikinhaltes mit besonderer Rücksicht auf praktische Fälle.

IV. Classe: Die Strecke — die vier Grundoperationen — graphische Darstellung von einfachen algebraischen Ausdrücken, Anwendung auf die Flächenverwandlung und Theilung — Lagebestimmung eines Punctes in der Geraden und in der Ebene. — Einiges über geometrisch verwandte Gebilde in der Ebene. — Die constructive Theorie der ebenen Curven. Theorie der Kegelschnittlinien und ihre Beziehungen zur Geraden mit elementarer Begründung. Die Wälzungscurven. Spiralen.

B. Darstellende Geometrie.

Lehrziel: Kenntniss und Durchübung der wichtigsten Probleme aus der darstellenden Geometrie samt Anwendung auf die Schattenlehre und Perspective und zur Darstellung technischer Objecte.

V. Classe: Die nothwendigsten stereometrischen Lehrsätze über den Punct, die Gerade und die Ebene. Räumlich bestimmende Darstellung der genannten Gebilde und ihrer gegenseitigen Beziehungen nach der orthogonalen Projectionsmethode, wobei die wichtigsten Probleme (Schnitt zweier Ebenen, Durchstoss der Geraden, Drehungs- und Umklappungs-Aufgaben etc.) sowohl rücksichtlich der unbegrenzt gedachten als auch in Bezug auf die begrenzte Ebene durchzuführen sind. — Einiges über die Darstellung der von ebenen Flächen begrenzten Raumgebilde, wie z. B. der Ecke, der pyramidalen und prismatischen Räume etc. in Verbinduug mit deren stereometrischer Formenlehre.

VI. Classe: Darstellung von Pyramiden, Prismen, regulären Polyedern, sowie ihrer Beziehungen zur Geraden und zur Ebene. Durchdringungen. — Elemente der Schattenlehre und deren Anwendung zur Bestimmung der Selbst- und Schlagschatten sowohl rücksichtlich geometrischer als auch technisch-praktischer von ebenen Flächen begrenzter Raumgebilde. — Einiges aus der constructiven Theorie der ebenen und der Raumcurven und deren Darstellung nach der orthogonalen Projectionsmethode. Bestimmung ihrer Schnitte mit Geraden und Ebenen. Tangentenaufgaben. — Das Nothwendigste aus der constructiven Theorie der krummen Flächen im Allgemeinen, besonders über entwickelbare Flächen. Darstellung der Kegel- und Cylinderflächen, ihrer ebenen Schnitte und ihrer Beziehungen zur Geraden, ihrer gegenseitigen Durchdringung und tangirender Ebenen an dieselben. Probleme aus der Schattenlehre.

VII. Classe: Allgemeines über windschiefe Flächen. Darstellung einiger häufig vorkommender Flächen dieser Art, z. B. der Schraubenfläche nebst ihren praktischen Anwendungen. Theorie und Darstellung der Rotationsflächen, hieher gehörende Probleme über schneidende und berührende Gerade und Ebenen, Schattenaufgaben und Darstellung von architektonischen und technischen Details. — Aus der Central-Projectionslehre (Perspective) nur so viel, als zur räumlich bestimmenden Darstellung einfacher Gebilde nach dieser Methode sowie zur perspectiven Darstellung aus gegebenem Grund- und Aufriss etc. unbedingt nöthig ist, nebst einfachen Schattenaufgaben. — Wiederholung. — *Vier Stunden wöchentlich.*

8. Damit die für die darstellende Geometrie dringend nothwendige Vermehrung der wöchentlichen Stundenzahl in der VII. Classe gewonnen

werden kann, wären dem Freihandzeichnen in dieser Classe nur zwei Stunden znzuweisen.

9. Vielfache wichtige Gründe sprechen für eine andere Vertheilung des naturhistorischen und theilweise auch des chemischen Lehrstoffes, und glaubt der Verein wenigstens für die unteren Classen folgende als zweckmässiger hinstellen zu können:*)

I. Classe, 3 Stunden: Zoologie.
II. Classe, 3 Stunden: I. Sem. Zoologie, II. Sem. Botanik.
III. Classe, 4 Stunden: I. Sem. Chemie, II. Sem. Physik.
IV. Classe, 2 Stunden Mineralogie, 3 Stunden Physik.

Ebenso ist der Verein der Ansicht, dass die bisher in der VII. Classe vom Naturhistoriker zu behandelnde Klimatologie besser dem Physiker zuzuweisen sei.

10. Schliesslich wäre für solche Schüler, welche die zum Beschreiben der Pläne, Karten, Zeichnungen etc. nöthigen Schriftarten erlernen wollen, ein nicht obligater Curs einzurichten, und sollten schlechte Schreiber auch in der dritten Classe noch zum Besuche des Schreibunterrichtes gezwungen werden können.

Wenn aber der Verein sich erlaubt die vorstehenden Vorschläge zur Abhülfe einiger der drückendsten Missstände im gegenwärtigen Realschullehrplane vorzulegen, so ist er dabei von der Ueberzeugung durchdrungen, dass die Schwierigkeiten, welche die Durchführung selbst dieser geringen Aenderungen bereiten dürften, ein neues Argument für die Richtigkeit der Eingangs aufgestellten Ansicht bieten werden, dass der österreichischen Realschule nur durch Erweiterung zu einer achtclassigen Anstalt wirklich dauernd geholfen werden könne.**)

---

*) Die gegenwärtige Vertheilung ist folgende:
I. Classe, 3 Stunden: I. Sem. Wirbelthiere. II. Sem. Wirbellose Thiere.
II. Classe, 3 Stunden: 1. Sem. Mineralogie. II Sem. Botanik.
III. Classe, 4 Stunden: Experimentalphysik.
IV. Classe. 2 Stunden: Experimentalphysik. (Fortsetzung).
3 Stunden: Chemie.

**) Auch der Verein »Realschule« in Wien hat sich in seiner Sitzung vom 8. Juni 1872 bereits mit 20 gegen 4 Stimmen für die Errichtung von 8classigen Realschulen ausgesprochen. (»Die Realschule« von E. Döll und M. Kuhn II. Jahrg. Heft 4 und 5, Seite 205 u. 206.)

V. Schulnachrichten.

1. Der Oberpräsident von Elass-Lothringen bringt Folgendes zur öffentlichen Kenntniss (Nat. Ztg. vom 23. Juni 1874):

a) Die bisher an den Besuch eines Lyceums (Staats-Gymnasiums) geknüpften Stipendien aus Landesmitteln (bourses impériales) sind hinfort auch den Schülern städtischer Gymnasien, Progymnasien, Realgymnasien und Realprogymnasien zugänglich;

b) Diese Stipendien sowie die Bezirks- und städtischen Freistellen bei den Lyceen werden in der Regel erst dann verliehen, wenn der Bewerber die Anstalt, welcher er angehört, oder eine andere öffentliche Lehranstalt Elsass-Lothringen's mindestens ein Vierteljahr lang besucht hat.

2. Nach einer Mittheilung des B. T. hätte der Hr. Cultusminister es abgelehnt die Realschulen II. O. ohne Weiteres auf den Normal-Etat zu setzen, sich vielmehr, da es nur wenig Anstalten der Art gebe, in jedem Fall eine Prüfung vorbehalten, ob die darum werbende Schule mit den höheren Bürgerschulen und Progymnasien hinsichtlich der Leistungen auf gleicher Stufe stehe oder nicht.

3. Die Realschule zu Cassel ist als R. S. I. O., die zu Kiel als R. S. II. O., die höheren Schulen zu Löwenberg, Sonderburg, Marne, Papenburg, Diez, Biedenkopf und Ems sind als vollberechtigte höhere Bürgerschulen anerkannt worden.

4. Zu Strassburg im Elsass wird am 1. Oct. d. J. eine neue Realschule eröffnet.

5. Lehrerversammlung in Halle.

Auf der ersten grossen Versammlung der Realschulmänner, welche im Herbst v. J. in Gera zusammentrat, wurde die Idee angeregt auch Provinzialversammlungen zu veranstalten, und die Directoren Holzapfel-Magdeburg und Schrader-Halle wurden beauftragt die einleitenden Schritte zu thun. Nach Vereinbarung lud Director Schrader zu einer solchen Versammlung für die Provinz Sachsen sowie Anhalt und Thüringen nach Halle auf den zweiten Sonntag nach Pfingsten ein.

Die Theilnahme war nicht gering. Es waren einzelne Schulen durch mehrere Collegen vertreten, wohl wenige waren ohne alle Vertretung. Das zahlreichste Contingent bot natürlich Halle, danach Erfurt, Eisleben, Halberstadt, Magdeburg (beide Realschulen), Nordhausen, Bernburg, Gera, Aschersleben u. A.

Im Ganzen waren einige funfzig Theilnehmer da. Nachdem Director Schrader die Versammlung eröffnet und freundlich begrüsst hatte, wurde Director Holzapfel zum Vorsitzenden erwählt mit dem Auftrage den weiteren Vorstand selbst zu bestimmen. Die Herren Schrader-Halle, Dr. Schnippel-Gera und Dr. Lehmann-Halle nahmen seine desfallsige Einladung an; die beiden zuletzt genannten Collegen übernahmen das Schriftführeramt.

Von den zur Verhandlung in Vorschlag gebrachten Thematen wurden folgende auf die Tagesordnung gesetzt:

1) Director Koch-Erfurt: Ueber die Verbindung des naturwissenschaftlichen Unterrichts mit dem Zeichenunterrichte.
2) Director Schrader-Halle: Ueber die Concentration des Unterrichts auf der Realschule.
3) Director Holzapfel-Magdeburg: Cursusdauer und Versetzungsmodus.
4) Director Hüser-Aschersleben: Ueber den Müller'schen Brief.
5) Berichterstattung über die sächsische Directorenconferenz (Director Paulsieck-Magdeburg), Ueber den deutschen Unterricht (Director Schrader-Halle), Ueber den naturwissenschaftlichen Unterricht (Director Holzapfel-Magdeburg).

Nur die beiden ersten Puncte konnten bei der zugemessenen Zeit zur Verhandlung kommen. Die über die Themata von den Herren Koch und Schrader gehaltenen Vorträge waren reich an selbständigen und anregenden Gedanken. Beide gaben denn auch Veranlassung zu höchst interessanten Debatten.

So war es denn leicht erklärlich, dass der beim Schluss der Verhandlungen ausgesprochene Wunsch einer regelmässigen Wiederkehr der Versammlung allgemeinen Anklang fand, in Folge dessen denn auch die Versammlung sich sofort zu einen thüringisch-sächsischen Verein der Realschulmänner constituirte, der seine Zusammenkünfte zu Halle alljährlich am zweiten Sonntage nach Pfingsten halten sollte. Es wurde demgemäss auch ein Vereinsvorstand gewählt, bestehend aus den Directoren Schrader, Holzapfel, Fischer und den Lehrern Dr. Geist und Dr. Günther.

6. Die Directorenconferenz der Provinz Sachsen.

Schon seit längerer Zeit war die Idee angeregt worden auch in der Provinz Sachsen ähnliche Directorenconferenzen einzurichten, wie sie schon seit einer Reihe von Jahren in Westfalen, Pommern, Preussen etc. bestehen. Die Vorbereitung zur Ausführung dieser Idee wurde von dem Königl. Provinzial-Schul-Collegium im Laufe des verflossenen Winters getroffen. Die Directoren der Gymnasien wie der Realschulen I. Ordnung wurden aufgefordert Themata in Vorschlag zu bringen, die sie auf der Conferenz behandelt zu sehen wünschten. Von diesen vorgeschlagenen Thematen wurden drei ausgewählt und diese den Directoren mit der Bestimmung zugewiesen dieselben durch je einen aus der Mitte des Lehrercollegiums von dem Director zu designirenden Referenten resp. Correferenten bearbeiten, danach sie in Plenarconferenzen auf Grund der Referate und Correferate besprechen zu lassen und zu einer bestimmten Frist Referate-, Correferate- und Conferenzverhandlungen an das Provinzial-Schul-Collegium einzusenden. Von dieser Behörde wurden dann aus der Mitte der Directoren wiederum Referenten und Correferenten für jedes der drei Themata ernannt, und diese hatten nun die Gutachten sämmtlicher Schulen durchzuarbeiten und darüber schriftlichen Bericht zu erstatten. Diese Berichte wurden als Manuscript gedruckt und wenige Tage vor Eröffnung der Conferenz jedem Mitgliede zugeschickt. So konnte jeder sich rechtzeitig über die zur Verhandlung kommenden Fragen gehörig orientiren.

Die Conferenz selbst war auf die Tage der Pfingstwoche, Mittwoch, Donnerstag und Freitag den 27., 28. und 29. Mai festgesetzt. Dienstag den 26. Abends fand eine Vorversammlung statt, in welcher der Königl. Provinzial-Schulrath Dr. Todt die Mitglieder bewillkommnete. Die Conferenzen selbst wurden in dem Sitzungssaale der Regierung abgehalten und am Mittwoch Morgens 8 Uhr durch den Ober-Präsidenten der Provinz, Herrn v. Patow Exc., eröffnet. Herr von Patow gab zwar den leitenden Vorsitz an den Königl. Provinzial-Schulrath Dr. Todt ab, wohnte aber an allen drei Tagen fast sämmtlichen Sitzungen bei und zeigte bei allen Fragen das lebhafteste Interesse. Es musste für die Mitglieder im höchsten Grade anspornend sein, dass Herr von Patow an dem zweiten Tage, an welchem drei mehrstündige Sitzungen nothwendig wurden, bis zu dem nach 9 Uhr Abends erfolgenden Schlusse mit dem regsten Antheile den Verhandlungen folgte.

Die Verhandlungen des ersten Tages betrafen den »Lehrgang des deutschen Unterrichts auf allen Stufen des Gymnasiums und

der Realschule«. Die einzelnen diesen Punct betreffenden Fragen, welche von der Behörde vorgelegt waren, lauteten:

A. In grammatischer Beziehung.

a. Wie ist die Frage der streitigen Orthographie zu behandeln? Insbesondere:

α. Ist überhaupt eine bestimmte Orthographie für jede Anstalt vorzuschreiben?

β. Was ist von dem Verzeichniss des Berliner Gymnasiallehrer-Vereins zu halten?

b. Ist die Grammatik des Neu-Hochdeutschen in besonderen Uebungen und eigenem Lehrgange oder nur gelegentlich der Lectüre und der schriftlichen Uebungen einzuprägen? (Es wird vorausgesetzt, dass in beiden Fällen der grammatische Unterricht planmässig geordnet sei und nach Vollständigkeit strebe.) Und zwar:

α. Ist hierbei ein Unterschied zu machen zwischen Gymnasien und Realschulen I. O., und wie ist diese Frage bei der Realschule II. O. zu entscheiden?

β. Ist ein Hülfsmittel in den Händen der Schüler dabei wünschenswerth, und event. welches?

γ. Auf welcher Stufe ist dieser Unterricht zu ertheilen?

c. Ist Unterricht in der mittelhochdeutschen Grammatik zu ertheilen? und wenn dies,

α. auf welcher Stufe?

β. in welchem Umfange?

γ. mit welchen Hülfsmitteln?

B. In Betreff der Lectüre.

a. Welche Lesebücher werden am meisten empfohlen?

α. für Gymnasien?

β. für Realschulen?

γ. Ist für die beiden obersten Classen noch ein Lesebuch nöthig? event. aus welchen Gründen? Zu welchem Zwecke? Welches ist das beste?

b. Wie ist die häusliche Lectüre der Schüler am besten nutzbar zu machen? Insbesondere:

α. Wie sind Schülerbibliotheken einzurichten, classenweise oder für die ganze Schule?

β. Ist für jede Classe ein obligatorischer Kanon zu lesender Bücher aufzustellen?

γ. Welche neuen Bücher können etwa empfohlen werden?

c. Wie ist in den oberen Classen die Jugend zur Lectüre der deutschen Classiker anzuleiten? Soll dies geschehen wesentlich

α. in Verbindung mit dem Unterrichte in der Litteraturgeschichte?

β. in Verbindung mit dem Unterrichte in der Poetik und Rhetorik?

γ. Sollen besondere Lectürestunden angesetzt werden?

δ. Was soll von den Dichtungen der mittelhochdeutschen Periode im Original, was in der Uebersetzung und dem Inhalte nach bekannt werden?

ε. Soll die Kenntniss der deutschen Litteratur mit der Blüthezeit

Schiller's und Gœthe's, also etwa mit der Zeit der Freiheitskriege, abschliessen, oder sollen noch spätere Dichter und Dichtungen zur Kenntniss der Schüler gebracht werden?

C. In Betreff der Uebungen des Ausdrucks.

a. Wie sind die Themata für die Aufsätze zu finden, zu stellen und zu bearbeiten

α. auf der mittleren Stufe des Gymnasiums?

β. auf der mittleren Stufe der Realschule?

b. Dieselbe Frage für die obere Stufe

α. des Gymnasiums,

β. der Realschule.

(Hierbei wird es sich empfehlen als die mittlere Stufe Tertia und Untersecunda, wo diese Classe getrennt von Obersecunda vorhanden ist, zu betrachten, und bei der oberen Stufe Obersecunda [event. Secunda] von der Prima zu unterscheiden).

c. Wie sind die Uebungen des mündlichen Ausdrucks (freie Vorträge u. dgl.) zweckmässig einzurichten? Insbesondere: Wie können andere Lectionen, und welche, zu Uebungen in zusammenhangendem, vorbereitetem oder extemporirtem Vortrage nutzbar gemacht werden?

Zum Referenten für diese erste Hauptfrage war Gymnasialdirector Dr. Osterwald, zum Correferenten Gymnasialdirector Lic. Tauscher ernannt worden.

Das eingehende, sehr umfangreiche Referat (es umfasste 55 gedruckte Octavseiten) stellte zum Schlusse noch 45 Thesen auf, welche in einzelne Gruppen zusammengefasst und der Debatte zu Grunde gelegt wurden. Die erste Gruppe, die Orthographie betreffend, gab zu einer langen Discussion Veranlassung, bei der man vorzugsweise die Frage behandelte, ob und event. wie eine einheitliche Orthographie herbei zu führen sei. Bei dieser Gelegenheit wurde die hoch interessante Mittheilung gemacht, dass die Sache auch von Staats wegen werde in die Hand genommen werden. Der preussische Unterrichtsminister habe sich an die verschiedenen Staatsregierungen des deutschen Reiches gewendet und um Autorisation gebeten im Namen des deutschen Reiches in dieser Angelegenheit vorgehen zu dürfen und auf eine Einheitlichkeit hinzuwirken. Dadurch konnte aber nicht ausgeschlossen werden, dass die Conferenz sich über die vorgelegten Fragen schlüssig machte, zumal sich über die Zeit, die Art und Weise und den etwaigen Erfolg der Wirksamkeit von der Centralstelle aus Näheres nicht angeben liess. So sprach sich die Conferenz denn dafür aus, dass eine Einigung in der Orthographie zunächst innerhalb jedes einzelnen Lehrercollegiums, dann unter den Schulen derselben Stadt herbeizuführen sei. Neben dem Verzeichniss des Berliner Gymnasiallehrervereins wurde noch besonders die Schrift vom Director Konrad Duden in Schleiz als brauchbare Grundlage empfohlen.

In Betreff der Grammatik des Neuhochdeutschen ging die Ansicht der Conferenz dahin, dass dieselbe weder in besonderem systematischen Lehrgange, noch bloss gelegentlich der Lectüre, sondern auch in besonderen, nach Bedürfniss vorzunehmenden Uebungen einzuprägen sei. Der Forderung gegenüber, dass der Unterricht des Lateinischen und des Deutschen für die unteren Classen nothwendiger Weise in derselben Hand liegen müsse, wurde geltend gemacht, dass der deutsche Elementarunterricht oft

von seminaristisch gebildeten Lehrern mit vorzüglichem Erfolge ertheilt werde. —

Ein principieller Unterschied zwischen Realschule und Gymnasium wurde für diese Zeit des Unterrichts nicht statuirt.

Der Unterricht im Mittelhochdeutschen wurde für das Gymnasium in Anspruch genommen, für die Realschule aber nur, „wenn es ihr Plan erlaubt." —

Erfreulich war der Beschluss, dass der deutsche Unterricht auf allen Classen des Gymnasiums eine Stunde mehr erhalten solle.

Leider konnten die wichtigen Fragen über die häusliche Lectüre, über die Anleitung zur Lectüre sowie über die Uebungen im mündlichen und schriftlichen Ausdrucke aus Mangel an Zeit nicht mehr zur Verhandlung kommen. Referate wie Correferate enthielten aber in Betreff dieser Fragen sehr werthvolle Ausführungen. Die Ansichten, die in den beiden Gutachten niedergelegt waren, gingen ja in manchen Puncten aus einander, und um so mehr wäre es von Interesse gewesen diese Puncte noch weiter zu besprechen. Hervorgehoben mag hier besonders werden die Differenz der Ansichten in Betreff eines selbständigen Unterrichts in der Poetik und in der Litteraturgeschichte, für welchen das Correferat mit Entschiedenheit eintritt. Dasselbe stellt in Betreff der Aufsätze die sehr zu beherzigende These auf: »Auch auf der oberen Stufe des Gymnasiums wie der Realschule sind alle Aufsatzthemata, welche von den Schülern freie Production verlangen, verwerflich.« Dasselbe citirt bei Besprechung dieser Frage folgende Stelle aus einem der eingelieferten Gutachten: »Es ist falsch von Primanern die Fähigkeit zu verlangen von der ganzen Summe ihres geistigen Erwerbes in den Aufsätzen Zeugniss abzulegen.« Und es schliesst mit den Worten: »Es wäre ungerecht von den Abiturienten eine Leistung zu verlangen, auf welche sie nicht durch vorhergehende Uebung hinlänglich vorbereitet sind.«

Am zweiten Tage wurde verhandelt »Ueber die erziehliche Aufgabe der höheren Schulen abgesehen vom Unterrichte«.

Im Einzelnen lautete die Vorlage weiter folgendermassen:

Indem Uebereinstimmung darüber vorausgesetzt wird, dass auch der Unterricht an sich eine erziehende Wirksamkeit ausübt, wird sich die Erwägung insbesondere auf folgende Fragen zu richten haben:

1. Haben die höheren offenen Schulen (Nicht-Alumnate) noch eine über den Unterricht hinausgehende Aufgabe an ihren Schülern zu lösen, und worauf beruht event. deren innere Berechtigung und Nothwendigkeit?
2. Welcher Unterschied ist in dieser Beziehung zwischen einheimischen und auswärtigen Schülern zu machen? und zwar:
   a. Welche Verpflichtung hat die Schule gegen die auswärtigen Schüler?
   b. In wie weit ist die Schule berechtigt auch die einheimischen Schüler als ihr zur Erziehung anvertraut anzusehen?
3. Welches sind die bewährtesten Mittel, um die erziehliche Wirkung ausserhalb des Unterrichts auf beide Arten von Schülern auszuüben? Was ist in dieser Beziehung zu sagen
   a. von der Tutel der Auswärtigen?
   b. von einer vorgeschriebenen Tagesordnung?
4. Welchen Werth haben in dieser Beziehung die sogenannten Schulgesetze, und wie weit sind dieselben für das Publicum verbindlich? Was ist insbesondere über die Verbote

a. des Tabakrauchens,
b. des Wirthshausbesuchs,
c. des renommistischen Auftretens,
d. der für schädlich erachteten Schülerverbindungen
festzustellen, und welche Erfahrungen sind in dieser Beziehung gemacht?

5. Welche Strafmittel haben die höheren Schulen, um ihren Gesetzen und Forderungen Achtung zu verschaffen? Insbesondere, was ist zu halten
a. von Strafarbeiten?
b. vom Nachsitzen?
c. von körperlichen Züchtigungen?
d. vom Consilium abeundi?
und wie sind
e. die Modalitäten der Entfernung eines Schülers von der Schule zu regeln?

6. Welche positiv-anregenden Mittel stehen den höheren Schulen zu Gebote, — abgesehen von dem durch den Unterricht zu erweckenden wissenschaftlichen Sinne, — um der wachsenden Genusssucht und Zuchtlosigkeit der Jugend entgegenzuwirken? Wie kann die Schule neben dem Unterrichte ein reges Schulleben erwecken?

Das Referat über diese Fragen hatte der Director der Franke'schen Stiftungen in Halle, Dr. Kramer, das Correferat der Director des Kloster-Gymnasiums in Magdeburg, Probst Bormann.

Das Referat schloss mit sechs sehr ins Einzelne gehenden und sich vielfach gliedernden Thesen. Ihnen gegenüber stellte das Correferat für mehrere Puncte andere Thesen auf.

Die erste These lautete:

»Die höheren offenen Schulen (Nicht-Alumnate) haben noch eine über den Unterricht hinausgehende erziehliche Aufgabe an ihren Schülern zu lösen. Denn die Schule hat nicht bloss Kenntnisse zu vermitteln, sondern, als Vertreterin und Organ der Familie, des Staates und der Kirche, an der höchsten Aufgabe der Erziehung, der Hinführung zur sittlichen Freiheit, mitzuarbeiten. Dieser Aufgabe zu genügen, muss sie die ganze Persönlichkeit des Schülers umfassen.«

Die Discussion dieser These konnte leicht auf das Gebiet der politischen und kirchlichen Tagesfragen überführen. Man hielt sich aber von eigentlichen Abschweifungen fern. Indess konnte es nicht fehlen, dass Gegensätze in der Grundanschauung durchleuchteten, als man zu dem Passus kam: »Die Schule hat .... als Vertreterin und Organ der Familie, des Staates und der Kirche etc.« Es wurde die Ansicht, dass die Schule ein Organ der Kirche sei, lebhaft bestritten. Die Conferenz nahm denn auch die These in der ursprünglichen Fassung nicht an, erklärte die Schule nur als ein Organ des Staates, wies ihr aber die Aufgabe zu die Interessen der Familie und der Kirche zu berücksichtigen.

Die zweite These betraf die von Seiten der Schule über das Leben des Schülers ausserhalb des Hauses zu übende Zucht. Es wurde der Schule das Recht zugesprochen bei auswärtigen Schülern auch auf ihr häusliches Leben unmittelbaren Einfluss auszuüben. In Betreff der einheimischen Schüler einigte man sich dahin, dass man das Recht der erziehlichen Einwirkung der Schule auf die Schüler, so weit sie in die Oeffentlichkeit treten, anerkannte, ohne dem Rechte der Familie zu nahe

zu treten. Einen unmittelbaren Eingriff in ihr häusliches Leben gestand man der Schule nicht zu.

Gegen das an einigen Anstalten bestehende Institut der Tutel sprach sich die überwiegende Mehrheit aus.

Auch gegen die Forderung der Beobachtung einer bestimmten Tagesordnung wurden sehr grosse Bedenken ausgesprochen.

Bei den meisten anderen Puncten (Schulgesetzen, Tabakrauchen, Besuch von Wirthshäusern in der Umgebung des Schulortes u. s. w.) glaubte man nicht allgemein bindende Normen aufstellen zu sollen, sondern die desfallsigen Bestimmungen, als vielfach von localen Verhältnissen abhängig, auch der Verwaltung der einzelnen Schulen überlassen zu können.

Dass die körperliche Züchtigung möglichst zu beschränken sei, war allgemeine Ansicht; mancherlei bei der ganzen Frage gestellte Anträge blieben in der Minorität, auch der der absoluten Beseitigung der körperlichen Züchtigung auf höheren Schulen.

Erfreulich war es, dass in Beziehung auf den Passus in der ad. 6. gestellten Frage, »um der wachsenden Genusssucht und Zügellosigkeit etc.,« die gesammte Conferenz einstimmig erklärte, eine wachsende Zügellosigkeit der Jugend nicht bemerkt zu haben. Im Uebrigen wurde die zur Beantwortung der sechsten Frage gestellte sehr umfangreiche These aus Mangel an Zeit nicht discutirt, die Versammlung aber erklärte sich im Allgemeinen damit einverstanden.

Das Correferat stellte, wie schon bemerkt, mehrere Gegenthesen auf, meist mit sehr eingehender Motivirung. Durch ihre Besprechung wurde die ganze Verhandlung nur um so interessanter. Sehr beherzigenswerth ist eine Stelle des Correferates: »Schliesslich möchte Correferent noch aussprechen, dass schwerer als alle die zum grossen Theile ja mit Recht hervorgehobenen Bedenken bei den einzelnen Strafmitteln ihn die Ueberzeugung oft gedrückt hat, dass Schulstrafen oft den weniger Schuldigen treffen. Quidquid delirant reges, plectuntur Achivi.«

Die Aufgabe für den dritten Tag hiess: »Ueber Zweck, Methode und Umfang des naturgeschichtlichen Unterrichts auf den Gymnasien.«

Im Einzelnen hiessen die Fragen:

1. Welchen Zweck oder welche Zwecke verfolgt dieser Unterricht?
2. In welchem Umfange, nach welchen Methoden, und mit welchen Hülfsmitteln wird derselbe ertheilt?
3. Wie hat sich die bisherige Praxis zur Erreichung dieses Zweckes bewährt?
4. Welche Anordnungen in Betreff des Umfanges, der Methode und der Hülfsmittel sind event. nöthig oder wünschenswerth, um den Zweck vollständiger als bisher zu erreichen?
5. Ist es wünschenswerth, dass die Physik wieder in die Maturitätsprüfung aufgenommen werde?

Hierzu lautete ein amtlicher Zusatz:

»Bei diesem Gegenstande werden auch die Fragen zu erörtern sein, ob und wie es möglich ist den relativ-berechtigten Anspruch der Gegenwart auf gründlichere Naturerkenntniss auch auf den Gymnasien, unbeschadet ihres Charakters als formaler und humanistischer Bildungsanstalten, zu genügen, und so eine erhebliche Annäherung der beiden Hauptclassen von höheren Lehranstalten zu bewirken.

Insbesondere werden die nicht selten gemachten Vorschläge,

1. durch Verlegung des Beginnes des Griechischen von Quarta nach Tertia einerseits Raum für die Realien in dieser Classe, andrerseits die Möglichkeit eines gemeinsamen Unterbaues für das Gymnasium und die Realschule zu gewinnen;
2. nach Hinzunahme einer Stunde Physik in Secunda in einem oder zwei Semestern in dieser Classe die Elemente der Chemie im Anschluss an die in Tertia vorgetragene Mineralogie zu lehren,

zu begutachten sein.«

Das Referat war übertragen dem Gymnasialdirector Dr. Dietrich in Erfurt, dass Correferat dem Director der Realschule I. O. Dr. Holzapfel in Magdeburg.

Dass die Berathung eines solchen Thema's auch den Lehrercollegien der Realschulen zugewiesen war, musste schon bezeichnend für die Stellung, welche die Behörde der Sache gegenüber einnahm, sein. In noch höherem Masse war es aber der Umstand, dass der Director einer Realschule sogar zum Correferenten in dieser Frage ernannt wurde. Die Behörde wollte offenbar die Frage möglichst vielseitig beleuchtet sehen und für ihren objectiven Standpunct auch reiches Material zu einem ganz unparteiischen Urtheil gewinnen.

Das Referat behandelte die einzelnen Puncte der Vorlage sehr eingehend und stellte sich durchaus auf den Standpunct der Anerkennung einer hohen Bedeutung der Naturwissenschaften für die Gegenwart, wodurch eine grössere Berücksichtigung derselben seitens des Gymnasiums bedingt sei. In dieser Beziehung konnte eine wesentliche Differenz zwischen Referenten und Correferenten nicht füglich hervortreten.

Das Correferat stellte zur Beantwortung der ersten Frage (nach dem Zwecke dieses Unterrichtsgegenstandes auf dem Gymnasium) zunächst den Zweck des Gymnasiums selbst fest, untersuchte dann das dem naturwissenschaftlichen Unterrichte Eigenthümliche und Charakteristische, folgert daraus die Nothwendigkeit dieses Unterrichts auch für das Gymnasium und kommt so dahin die Antwort auf die Frage nach den Zwecken so zu formuliren:

1. Aneignung bestimmter Kenntnisse, um mittels derselben
   a. die Grundlage zu einem eingehenden wissenschaftlichen Studium,
   b. ein Verständniss des heutigen Culturlebens zu gewinnen.
2. Ausbildung gewisser Geisteskräfte, besonders
   a. des Beachtungsvermögens,
   b. der Fähigkeit des inductiven Denkens.

Die Beschäftigung mit der zweiten Frage (bisherige Praxis) hatte zu dem merkwürdigen Resultate geführt, dass ein einheitlicher Plan weder in Betreff der Zeit, noch der Classenstufen, noch des Stoffes, noch der methodischen Behandlung auf den Gymnasien verfolgt worden ist. Auf einem Gymnasium wird naturgeschichtlicher Unterricht seit 18 Jahren gar nicht ertheilt!

Demnach konnte die Beantwortung der dritten Frage (Wie hat sich die bisherige Praxis zur Erreichung des Zweckes bewährt?) nur sehr ungünstig ausfallen, und es liess sich gegen die Formulirung dieser Antwort Nichts einwenden, dass diejenigen Gymnasien, in denen dieser Unterricht in nur unzureichender Weise ertheilt wird, ihrer Gesammtaufgabe auch nur in unzureichender Weise nachgekommen sein können. Bei Erörterung dieser ganzen Frage ist an einer Stelle (aber nicht in der Conferenz, auch von keinem Mitgliede derselben) folgende Ansicht ausgespro-

chen: »Wollen die Gymnasien bleiben, was sie bisher mit Ehren waren, wollen sie nicht auch zu Realschulen werden, d. h. Pfleger quasi einer materiellen Zeitrichtung: dann müssen ihnen, den Realschulen, von Seiten der Gymnasien nicht weitere Concessionen gemacht, es muss ihnen ein festes »Halt, bis hierher und nicht weiter!« zugerufen werden.« — Die Gymnasien sollen aber nach dem einstimmigen Urtheile, also nach dem Urtheile sämmtlicher Gymnasialdirectoren, gerade nicht bleiben, was sie bisher gewesen sind. Sämmtliche Gymnasialdirectoren haben das Gymnasium für verbesserungsfähig und verbesserungsbedürftig erklärt.

War bisher im Wesentlichen Uebereinstimmung vorhanden gewesen, so trat nun bei den nachfolgenden Puncten um so grössere Verschiedenheit der Ansicht hervor. Die Verschiedenheit gipfelte in der vermeintlichen Concession, die das Gymnasium der Realschule machen solle, während es sich hier um die Concession handelte, die nicht an die Realschule, sondern an das Leben gemacht werden soll. Vertreten wurden die entgegengesetzten Standpuncte schon durch Referat und Correferat. Das Referat gab zunächst zwar mehr noch als das Correferat der Forderung eines umfangreicheren naturwissenschaftlichen Unterrichts nach, indem es die These aufstellte, dass der naturwissenschaftliche Unterricht durch alle Classen des Gymnasiums in zwei wöchentlichen Stunden zu ertheilen sei, während das Correferat diesen Unterricht für Sexta noch nicht beanspruchte, ja auf dieser Stufe sogar für noch nicht geeignet hielt.

Als es sich aber darum handelte, wie die durch den bisherigen Ausfall des naturwissenschaftlichen Unterrichts in Quarta herbeigeführte Lücke ausgeglichen werden solle, da traten die Gegensätze scharf hervor. Es sollte ja dabei auch erörtert werden, ob dies nicht in einer solchen Weise geschehen könne, dass dadurch zugleich ein gemeinsamer Unterbau für Gymnasium und Realschule gewonnen werden könne. Das wäre ja natürlich nur möglich, wenn das Griechische aus Quarta gestrichen würde und erst in Untertertia seinen Anfang nähme.

Hiergegen hatte sich nun das Referat ganz entschieden erklärt. Es hatte die Thesen aufgestellt:

1. Die für den naturwissenschaftlichen Unterricht in Quarta nöthigen Stunden sind weder dem Gesangunterrichte noch dem lateinischen zu entziehen.
2. Noch weniger ist desshalb der griechische Unterricht zu verkürzen oder gar aus dieser Classe zu beseitigen, wozu auch der Wunsch nicht bestimmen kann für Gymnasien und Realschulen einen sich auf die drei unteren Classen erstreckenden Unterbau zu gewinnen.
3. Auch der französische Unterricht ist nicht aus Quarta und Quinta zu entfernen.
4. Der Zeichenunterricht ist in Quarta für facultativ zu erklären, dafür der naturgeschichtliche als obligatorisch einzusetzen.

Das Referat hatte zwar in seinen weiteren Ausführungen sich dahin ausgesprochen, es sei »im Interesse der Schüler und ihrer Eltern im höchsten Grade wünschenswerth, dass die Schüler möglichst spät vor die Entscheidungswahl zwischen beiden Anstalten gestellt würden, und dass möglichst spät es noch möglich sei von der einen Anstalt auf die andere überzugehen.« Es hatte sich dessenungeachtet aber nicht dazu bestimmen können diese Möglichkeit weiter als bis Quinta zu führen, d. h. also bis zu einem Lebensalter des Schülers, welches die Eltern selten zu einer Entscheidung über die definitive Wahl des Berufs der Kinder kommen lässt, jedenfalls viel seltener als um ein volles Jahr später.

Das Correferat ging von dem entgegengesetzten Gesichtspuncte aus und stellte die These auf:

Das Interesse der Schüler und ihrer Eltern macht es im höchsten Grade wünschenswerth,

a. dass Gymnasium und Realschule einen gemeinsamen Unterbau haben,

b. dass dieser gemeinsame Unterbau die Classen Sexta, Quinta und Quarta umfasse.

Das Correferat wies darauf hin, dass die Einrichtung den Anfang des Griechischen nach Tertia zu verlegen nicht bloss neuerdings an einzelnen vom Referate erwähnten Orten aufgenommen sei, sondern eine längere Reihe von Jahren an dem Kölnischen Gymnasium in Berlin stattgefunden habe, ohne dass jemals bei dem Abiturientenexamen ein geringeres Mass von Kenntnissen verlangt worden wäre als das durch das Abiturientenreglement vorgeschriebene.

Bei einer solchen Einrichtuug würde sich allerdings als nothwendige Folge ergeben, dass der von dem Staate festgestellte Unterrichtsplan, über welchen jetzt viele Gymnasien weit hinausgehen, festgehalten würde. (Der Staat stellt als Ziel für den griechischen Unterricht nur Fertigkeit »einen leichteren griechischen Schriftsteller, wie Homer und Xenophon ist, ohne erheblichen Anstoss verstehen und für sich lesen zu können.« Er gestattet leichtere platonische Dialoge, auch wohl Tragödien von Sophokles und Euripides, auch Demosthenes, aber die Lectüre des Thukydides »nur in sehr bedingter Weise« und nur bei solchen Schülern, »die schon zu einer ausgezeichneten Fertigkeit im Verstehen der Xenophontischen Schriften gelangt sind.« Für Unter-Tertia setzt der Staat fest Lectüre aus dem Lesebuche, allenfalls Beginn der Lectüre von Xen. Anab., für Ober-Tertia ein Buch Xen. Anab. und 100 Verse aus Homer. Nach Ausweis der Programme stellt sich diesen Forderungen des Staates gegenüber die Praxis einzelner Gymnasien folgendermassen: Stendal in Tertia drei Bücher Anab. und ein Buch Hom. Od. — Seehausen in Tertia drei Bücher Xen. Anab. und Hom. 83 Verse. — Halle Stadt-Gymnasium hat schon in Unter-Tertia Hom Od. — Und nun gar Torgau in Unter-Tertia Xen. Anab. I-III mit Auswahl und ausserdem noch drei Bücher Hom. Od. — Naumburg aber in Ober-Tertia neben vier Büchern Xen. Anab. noch fünf Bücher Hom. Od. — Während der Staat den Anfang der Lectüre von Homer nach Ober-Tertia legt und überhaupt nur 100 Verse für ein ganzes Jahr gestattet, absolvirt also ein Gymnasium in Unter-Tertia drei, in Ober-Tertia vier Bücher, also in Unter-Tertia 1375, in Ober-Tertia 2079, in Summa 3454 Verse!)

Bei der mündlichen Discussion wurden wesentlich neue Gesichtspuncte nicht aufgestellt. Gegenüber den ängstlichen Befürchtungen, dass durch eine Beschränknng des griechischen Unterrichts das Heil des Gymnasiums gefährdet sei, wurde auch auf die Erfahrung hingewiesen, dass das vorher erwähnte Kölnische Gymnasium auch classische Philologen von Bedeutung (es wurden mehrere namhaft gemacht) vorgebildet habe.

Bei der Abstimmung blieb der Antrag des Correferenten, wie zu erwarten war, zwar in der Minorität, doch belief sich die Zahl der dafür Stimmenden schon auf neun.

Dass in Secunda, um den naturwissenschaftlichen Unterricht von einer Stunde auf zwei erhöhen zu können, eine Stunde dem Lateinischen entzogen werden sollte, wurde nach einigen Kämpfen von der Majorität angenommen.

Auch für die Aufnahme der Elemente der Chemie in den naturwissenschaftlichen Unterricht des Gymnasiums sprach sich die Mehrheit aus, dagegen sollte die Physik nicht unter die Prüfungsgegenstände des Abiturientenexamens aufgenommen werden, höchstens sollte eine der vier mathematischen Aufgaben aus dem Gebiete der Physik entnommen werden.

Das Referat hatte den in der Vorlage angeregten Gedanken »eine erhebliche Annäherung der beiden Hauptclassen von höheren Lehranstalten zu bewirken« nicht weiter verfolgt, da es ja die Beseitfgung des Griechischen aus Quarta abgelehnt und für einen gemeinsamen Unterbau überhaupt sich nicht ausgesprochen hatte.

Das Correferat ging dagegen auf den Gedanken ein. Es stellte zunächst den Satz auf, dass der Lehrplan für den gemeinsamen Unterbau nicht einseitig nach dem jetzigen Lehrplan des Gymnasiums festgestellt werden dürfe, sondern in gleicher Weise den jetzigen Lehrplan der Realschule berücksichtigen müsse.

Die weitere Annäherung beider Schulgattungen könne auf zwei Wegen verfolgt werden, auf dem der weiteren Verschmelzung und auf dem der Bifurcation.

Eine weitergehende Verschmelzung sei nur möglich auf dem Wege des Compromisses, weil, wenn nicht von beiden Seiten Concessionen gemacht würden, an die Stelle der Verschmelzung einfach die Negation der einen Seite treten würde. Das Charakteristische der beiden Schulgattungen dürfe bei der Verschmelzung nicht verloren gehen, also für die Realschule nicht die stärkere Betonung der exacten Wissenschaften sowie das Französische und der Unterricht im Englischen.

Das Correferat stellte nun folgenden Verschmelzungsplan auf mit Zugrundelegung des jetzigen Lehrplanes des Gymnasiums.

Sämmtliche Lehrfächer theilen sich in solche, die für alle Schüler durchaus verbindlich sind, und in solche, die nur bedingungsweise verbindlich sind, wie es bisher mit dem Hebräischen der Fall gewesen ist. Die letzteren sind auf der einen Seite das Griechische, auf der andern das Englische, das Zeichnen und die Chemie. Das Englische und das Zeichnen fällt der Zeit nach zusammen mit dem Griechischen. Die Chemie liegt wie das Hebräische ausserhalb der eigentlichen Schulzeit. Alle anderen Fächer sind obligatorisch, in Prima und Secunda wird dem Französischen eine Stunde zugesetzt.

Bei der Bifurcation bleibt die Zeitvertheilung auf dem Gymnasium wie sie gegenwärtig ist, mit Ausnahme der Erweiterung des naturwissenschaftlichen Unterrichts in Secunda um eine Stunde. — Die Realschule nähert sich dem Gymnasium durch Erweiterung des lateinischen Unterrichts; sie dehnt die Stundenzahl für denselben in Tertia auf 7, in Secunda und Prima auf je 5 bis 6 Stunden aus, liest dieselben Schriftsteller wie das Gymnasium, verzichtet aber auf die eigentliche Stilübung, für welche sie einen Ersatz in der französischen Stilübung sucht. — Bei der Bifurcation kann Realschule wie Gymnasium nach wie vor unter selbständiger, getrennter Verwaltung bestehen, bei der Verschmelzung nicht.

Der Abiturient erhält sowohl bei der Verschmelzung wie bei der Bifurcation (in letzterem Falle natürlich auch der Abiturient der Realabtheilung) die allgemeine Reife für die Gesammtuniversität, wo dann jeder diejenige Facultät wählen wird, für welche er sich die geeignete Vorbildung erworben hat. Es ist ja doch eine ganz müssige Befürchtung, dass der Realist urplötzlich wird Theologie studiren wollen, oder der Humanist, der bisher Hebräisch getrieben, plötzlich zum Forstfach übergehen soll u.

dergl. Kann man sich zu dieser Einrichtung nicht verstehen, dem Abiturienten die allgemeine Reife für die Gesammtuniversität zu ertheilen, so müssen mehrfache Distinctionen gemacht werden, die übrigens auch jetzt schon ihre Berechtigung haben würden:

1. Der Abiturient mit griechischen und hebräischen Kenntnissen hat den Zutritt zur theologischen und juristischen Facultät und zu einzelnen Zweigen (Philologie und Geschichte) der philosophischen Facultät.
2. Der Abiturient mit griechischen Kenntnissen, aber ohne hebräische, hat Zutritt nur zur juristischen Facultät und zu einzelnen Zweigen der philosophischen Facultät.
3. Der Abiturient ohne griechische, aber mit umfassenden Kenntnissen in den exacten Wissenschaften hat Zutritt zu allen Facultäten mit Ausschluss der Theologie.

Da der Antrag den Unterbau bis Quarta einschliesslich hinauf zu führen die Majorität nicht erlangte, so wurden die weiteren Sätze des Correferates auch einer Berathung nicht unterzogen.

Magdeburg. Director Dr. Holzapfel.

7. Versammlung des Geraer Ausschusses zu Braunschweig, den 19. Juli 1874.

Auszug aus dem Protokoll.

Zu der auf heute nach Braunschweig ausgeschriebenen (dritten) Sitzung des Ausschusses der deutschen Realschulmänner hatten sich die vier unterzeichneten Mitglieder eingefunden. Herr Prorector Strack war am Erscheinen verhindert, weil er zur Zeit eine Badecur in Marienbad gebraucht.

Der Ausschuss des sächsischen Realschullehrer-Vereins hat durch Herrn Director Giesel ein Schreiben eingesandt, worin er ersucht mit Rücksicht auf die Lage der Herbstferien im Königreich Sachsen für die Versammlung der zweiten deutschen Realschulmänner-Versammlung Tage der Woche vom 28. September — 3. October zu wählen. — Die Festsetzung des Termins wird dem Vorsitzenden übertragen, der über Beginn und Dauer der Ferien in den verschiedenen Provinzen und Staaten Erkundigungen einziehen will.

Den Verkehr mit den Eisenbahn-Directionen wegen Ermässigung der Fahrpreise für die an der Herbstversammlung Theilnehmenden wird Herr Director Giesel übernehmen.

Herr Director Friedländer wird sich demnächst nach Berlin begeben, um im Auftrage des Ausschusses mit Herrn Prorector Dr. Strack und anderen Herren weitere Vorbereitungen für die Herbstversammlung zu treffen.

Die Bildung eines Local-Comité's in Braunschweig und die weiteren Verhandlungen mit demselben übernimmt Herr Director Ostendorf.

Der Beitrag der Theilnehmenden kann, wenn es nothwendig erachtet wird, einschliesslich des Preises für das Festessen, auf 3 Thaler festgesetzt werden.

Die Versammlung wird zwei Haupttage und einen Vortrag haben.

Am vorbereitenden Tage wird Morgens 9 Uhr eine Sitzung des Ausschusses und der Referenten, Abends 7 Uhr eine allgemeine Vorversammlung stattfinden. Die Hauptversammlungen sollen an jedem Tage von

8—2 mit einer Frühstückspause von 1 Stunde stattfinden. Das Festessen soll am ersten Haupttage Punct 4 Uhr stattfinden.

Die Anordnung der Debatte wird nach dem Vorschlage des Ausschusses folgende sein:

In der vorbereitenden Abendsitzung soll die Tagesordnung und die Geschäftsordnung festgestellt und die Wahl der Vorsitzenden und der Protokollführer vorgenommen werden. Nach Erledigung des Geschäftsberichts erfolgt in der ersten Hauptversammlung eine General-Debatte. Nach der Frühstückspause soll die Special-Debatte 1. über die Regelung des Freiwilligenrechts und die damit zusammenhangende Stellung der Realschule und der höheren Bürgerschule, 2. über Gestaltung des Unterrichts in den obersten Classen der Realschule stattfinden.

In der Hauptversammlung des zweiten Tages wird 3. über das Verhältniss der Realschule zur Volksschule und zur höheren Bürgerschule, darauf über die event. Organisation eines deutschen Realschulmänner-Vereins debattirt werden. Die Zeit nach der Frühstückspause ist für die zweite Lesung der gefassten Beschlüsse und für die Erledigung geschäftlicher Angelegenheiten bestimmt, namentlich für Neuwahl des Ausschusses, Wahl des nächsten Versammlungsortes etc.

Die vom Ausschusse vorzuschlagenden Thesen sollen sich im Wesentlichen auf folgende Grundlage stützen:

Zu 1. a) Das Freiwilligenrecht soll nicht vor der dem vollendeten 16. Lebensjahre entsprechenden Classenstufe und b) nur auf Grund einer Prüfung verlangt werden können. c) Um den Schulen die Freiheit der Gestaltung nicht zu verkümmern, wird einerseits von allen Prüflingen ein gemeinsames Minimum von positiven Kenntnissen, andrerseits ein darüber hinaus gehendes Mass allgemeiner Bildung nach einer wesentlichen Richtung hin gefordert. d) die höhere Bürgerschule soll eine durchaus selbständige Stellung einnehmen und einen in sich abgeschlossenen Lehrplan haben.

Zu 2. Es wird eine möglichst weitgehende Freiheit in der Gestaltung des Lehrplanes und eine Vereinfachung der obligatorischen Aufgaben für die einzelnen Schulen verlangt.

Zu 3. a) Der Eintritt in die unterste Classe höherer Schulen soll nicht vor vollendetem 10. Lebensjahre erfolgen. Hiernach ist das Lebensalter für den Eintritt in die unteren Classen zu bestimmen. b) Denjenigen höheren Lehr-Anstalten, welche das Lateinische in ihrem Lehrplane haben, ist zu gestatten den fremdsprachlichen Unterricht mit einer neueren Sprache zu beginnen. c) Es ist wünschenswerth, dass die höheren Schulen auf ihrer unteren Stufe einen gleichartigen Lehrplan verfolgen.

Von der Bildung eines geschlossenen Vereins, sei es zur Reform des höheren Schulwesens, sei es für die Vertretung der Realschule, wird vorläufig abgesehen. Dagegen wird die Bildung von Provinzial-Vereinen warm empfohlen werden. Die bestehenden Verbände erhalten das Recht je einen Vertrauensmann zur Theilnahme an Verhandlungen des Ausschusses zu ernennen.

Als Grundlage der Geschäftsordnung wird Folgendes vorgeschlagen werden: Vorträge sind ausgeschlossen; kein Referat und keine Aeusserung darf mehr als 10 Minuten in Anspruch nehmen. Von dieser Bestimmung ausgenommen ist nur das jedesmalige Schlussreferat.

VI. Personalnachrichten.

1. Dem ersten Lehrer an der h. Bürgerschule zu Guhrau, Dr. Conrad Deventer, ist der Oberlehrertitel verliehen worden.
2. Director Dr. F. Ludwig an der Realschule zu Barr im Elsass ist zum Director der neuen Realschule zu Strassburg im Elsass ernannt worden.
3. Dem Oberlehrer Dr. G. A. W. Bolze an der Sophien-Realschule zu Berlin ist der Professortitel verliehen worden.
4. Bei der Realschule in Kiel sind die Lehrer Schlichting und Dr. Stimming zu Oberlehrern ernannt worden.
5. Der Lehrer Carl Schur an der höheren Bürgerschule zu Wollin ist zum Oberlehrer ernannnt worden.
6. Dem Vorsteher des Victoria-Instituts zu Falkenberg, Dr. Immanuel Schmidt, ist der Directortitel verliehen worden.

Vacanzen.

1. Bromberg, R.-S. I. O., neuere Sprachen, 800 Thlr.
2. Neustadt-Eberswalde, h. B.-S., das Rectorat, Mathematik oder neuere Sprachen, 1100 Thlr.
3. Bautzen, R.-S. II. O., Director, 1200 Thlr.

Die zweite Versammlung

der

deutschen Realschulmänner

wird vom **1. — 3. October d. J.** in

Braunschweig

stattfinden. Näheres wird noch bekannt gemacht.

Verantwortlicher Redacteur: Professor Dr. Max Strack.
Verlag von Otto Gülker & Cie. in Berlin.
Druck von Carl Jahncke (Franz Jahncke) in Berlin.

Central-Organ

für die

Interessen des Realschulwesens.

II. Jahrgang. 1874. November.

Erscheint in Monatsheften zu 4—5 Bogen. — Preis des Jahrganges 5 Thlr. 10 Sgr.
Beiträge werden an die Adresse der Redaction, Berlin S. W. (66 Kochstrasse), erbeten.
Nicht-Aufgenommenes folgt innerhalb 4 Wochen zurück.

I. Abhandlungen.

Die zweite Versammlung deutscher Realschulmänner.

Braunschweig vom 1.—3. October 1874.

An Thesen zur Verhandlung waren rechtzeitig beim Vorsitzenden des in Gera gewählten Ausschusses eingegangen: von Dir. Dr. Ostendorf-Düsseldorf 2 mit je 7 Unterabtheilungen, von Dir. Dr. Steinbart-Rawitsch 2, von Oberl. Dr. H. Beck-Berlin 27 nebst zwei Vorschlägen und von L. Grafen Pfeil-Gnadenfrei 4. Wir geben dieselben hier in derselben Reihenfolge.

A) Director Dr. **Ostendorf-Düsseldorf**
schlägt folgende Resolutionen und Thesen vor:

A.

Die Versammlung ist der Ansicht, dass in die Unterrichtsgesetzgebung der deutschen Staaten, bez. in die Reichsgesetzgebung über die Berechtigung zum einjährigen freiwilligen Militärdienste, folgende Bestimmungen aufzunehmen seien:

1. Das schulpflichtige Alter beginnt mit vollendetem siebenten Lebensjahre. Doch können Kinder schon mit vollendetem sechsten Lebensjahr in eine öffentliche Volksschule, bez. Vorschule, aufgenommen werden.

2. Als Bürgerschulen (in dem Erlass des Preussischen Unterrichts-Ministeriums vom 13. April l. J. „höhere Bürgerschulen") werden nur Schulen anerkannt, welche, bei mindestens fünf aufsteigenden Classen, einen sechsjährigen Cursus haben, von der untersten Classe an eine fremde Sprache obligatorisch lehren und ein näher zu bestimmendes Mass von allgemeiner Bildung und von Kenntnissen und Fertigkeiten erzielen.

Das Abiturienten-Zeugniss solcher Schulen berechtigt zur Meldung für den einjährigen freiwilligen Militär-Dienst.

3. Der Eintritt in die unterste Classe einer Bürgerschule kann nicht vor vollendetem zehnten Lebensjahr erfolgen. Hiernach regelt sich auch,

abgesehen von ausserordentlichen Fällen, der Eintritt in die folgenden Classen.

4. Eine weitere Vorbedingung für den Eintritt in die unterste Classe einer Bürgerschule ist der Nachweis derjenigen Kenntnisse und Fertigkeiten, welche in den drei unteren Classen einer sechselassigen Volksschule erworben werden.

5. Als höhere Schulen (Gymnasien, Realschulen) werden nur Schulen anerkannt, welche, bei mindestens fünf aufsteigenden Classen, einen siebenjährigen Cursus haben, mindestens zwei fremde Sprachen obligatorisch lehren und für den Eintritt in ihre unterste Classe den Nachweis derjenigen Vorbildung fordern, welche in den zwei unteren Classen einer Bürgerschule erworben wird.

6. Der Eintritt in die unterste Classe einer höheren Schule kann nicht vor vollendetem zwölften Lebensjahr erfolgen. Hiernach regelt sich auch, abgesehen von ausserordentlichen Fällen, der Eintritt in die folgenden Classen.

7. Jede höhere Schule zerfällt in eine untere Abtheilung mit vierjährigem und in eine obere Abtheilung mit dreijährigem Cursus.

Am Ziele der unteren Abtheilung liegt eine Prüfung, deren Bestehen zur Meldung für den einjährigen freiwilligen Militär-Dienst berechtigt.

Schüler, welche die am Ziele der ganzen höheren Schule liegende Abiturienten-Prüfung bestanden haben, werden zur Immatriculation bei den Universitäten und, sofern sie den Anforderungen für den höheren Staatsdienst entsprechen, auch zum Eintritt in diesen zugelassen.

B.

Die Versammlung ist der Ansicht, dass für die Einrichtung des Schulwesens zweckmässigerweise folgende Gesichtspuncte massgebend sein werden:

1. In der Volksschule, bez. Vorschule, ist, Ausnahmefälle abgerechnet, keine fremde Sprache zu lehren.

2. In der Bürgerschule ist grundsätzlich nur eine neuere fremde Sprache zu lehren. In der Regel wird dies die französische sein.

Andere neuere fremde Sprachen, sowie auch das Lateinische, können facultativ für Schüler der vier oberen Classen gelehrt werden.

3. Während von der untersten Classe der Bürgerschule an eine fremde Sprache gelehrt wird (s. A. 2.), beginnt in der zweitunteren Classe der mathematische Unterricht.

4. Die oberen Abtheilungen der höheren Schulen (s. A. 7.) sind derartig einzurichten, dass die Thätigkeit der Schüler im Ganzen nach einer Hauptrichtung der allgemeinen Vorbildung hin (der altclassischen, der neusprachlichen oder der mathematisch-naturwissenschaftlichen) concentrirt, begabten und energischen Schülern jedoch Gelegenheit geboten wird und Zeit bleibt sich eine mehr allseitige Bildung anzueignen.

5. Die Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden in sämmtlichen obligatorischen Lehrfächern darf in den Classen der Volksschule, in den zwei unteren Bürgerschulclassen und in Vorschulclassen zu einer Bürgerschule

oder höheren Schule 22, in den vier oberen Bürgerschulclassen und in den Classen höherer Schulen 28 nicht überschreiten.

In keiner Classe sind auf ein einzelnes Unterrichtsfach mehr als wöchentlich 6 Unterrichtsstunden obligatorisch zu verwenden.

6. Die Prüfung am Schluss der unteren Abtheilung der höheren Schulen (A. 7.) und ebenso die Abiturienten-Prüfung der Bürgerschule, wie auch die der höheren Schulen, sind möglichst einfach zu gestalten. Ihr Zweck ist: der Staatsbehörde die Bürgschaft zu gewähren, dass die erforderliche allgemeine Bildung erreicht ist; über die einzelnen Kenntnisse, welche die Schüler erworben haben, zu urtheilen ist Sache der Lehrer. In der Regel genügt daher, neben drei schriftlichen Clausur-Arbeiten, die mündliche Prüfung in zwei Fächern, welche der Commissarius der Staatsregierung jedesmal beliebig auswählt. Doch muss es letzterem freistehn, behufs einer etwa nothwendig scheinenden genaueren Controle, die Prüfung auszudehnen.

7. Sämmtliche Lehrer einer höheren Schule, mit Ausnahme derer für das Zeichnen, den Gesang und die Gymnastik, müssen die Prüfung für das höhere Lehrfach (pro facultate docendi) bestanden haben. An den Bürgerschulen können mit dem Unterricht auch Lehrer betraut werden, welche die Prüfung für Mittelschulen bestanden haben. Dirigent einer Bürgerschule jedoch kann nur ein Lehrer sein, welcher die volle Berechtigung zur Anstellung an höheren Schulen hat.

B) Director Dr. **Steinbart-Rawitsch**
beantragt folgende zwei Sätze:

These I.

1. Die von dem Ministerium den Prov--Schulcollegien vorgelegten Fragen lassen es ausser Zweifel, dass das bisherige Gymnasium mit ganz geringen Modificationen fortbestehen soll; es erscheint daher zweckmässig von den Verhandlungen über die Reorganisation des Schulwesens die Frage wegen der Umgestaltung des Gymnasiums ganz auszuschliessen und diese Verhandlungen allein auf die Realschule zu beschränken.

2. Unter Berücksichtigung des Umstandes, dass der Plan von Fritsche (Conf. Prot. S. 46), der in ähnlicher Gestalt schon von mehreren Seiten aufgestellt worden ist (cf. Prot. der Posener Direct.-Conf. Seite 33, 39 und namentlich 74) von einer grossen Zahl Realschullehrer gebilligt wird, und in der Voraussetzung, dass eine nach diesem Plan gestaltete Realschule erweiterte Berechtigungen, sicherlich die der Entlassung zum Studium der Medicin, erhalten werde, ist dieser Plan zu acceptiren, aber

3. auch folgender Plan für annehmbar zu erklären und auszusprechen, dass den nach ihm eingerichteten Schulen eine gleiche Berechtigung zu ertheilen sei:

	Unterstufe.		Mittelstufe.			Oberstufe.			
	VI.	V.	IV.	IIIb.	IIIa.	IIb.	IIa.	Ib.	Ia.
Religion	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Zeichnen	2	2	2	2	2	(2)	(2)	(2)	(2)
Schreiben	3	3	—	—	—	—	—	—	—
Geschichte und Geographie	4	4	4	4	4	3	3	3	3
Deutsch	4	4	4	3	3	3	3	3	3
Französisch	6	6	6	6	6	6	6	6	6
Englisch	—	—	4	4	4	4	4	3	3
Lateinisch	—	—	—	—	—	5	5	4	4
Mathematik	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Naturwissenschaften	2	2	2	4	4	4	4	6	6
Griechisch	—	—	—	—	—	—	—	(2)	(2)
Sa.	28	28	29	30	30	32	32	32	32

NB. Die eingeklammerten Zahlen bedeuten facultative Stunden.

These II.

An Schulen, deren Frequenz die Einführung sogenannter Wechselcoeten nicht gestattet, ist die halbjährige Versetzung der ganzjährigen vorzuziehen.

C) Oberlehrer Dr. **H. Beck-Berlin**

stellt folgende Thesen und Vorschläge auf:

1. Thesen.

1. Die höheren Schulen sind gegenwärtig nicht nur höhere Schulen, sondern zugleich Elementar- oder Volksschulen. Das hat innere und äussere Nachtheile für sie selbst wie für die Elementarschulen, Nachtheile auch in social-politischer Hinsicht.

2. Die Volksschulen werden zu Gunsten der höheren Schulen äusserlich und innerlich vernachlässigt.

Anm. Zwar soll in Preussen nur dann die Genehmigung zur Gründung einer höheren Schule ertheilt werden, wenn für das Volksschulwesen ausreichend gesorgt und die Gemeinde im Stande ist auch die höhere Schule zu unterhalten. Die Verhandlungen über den Normal-Etat und die kärgliche Besoldung der Volksschullehrer beweisen, wie wenig dem Gesetze genügt ist.

3. Die Volksschulen sinken neben der höheren Schule zu Armenschulen herab, zumal in jenen — hohes — Schulgeld, in diesen wenig oder gar keines gezahlt wird.

4. Die wohlhabenden und meist auch gebildeteren Bürger, aus denen die Magistrate und Stadtverordneten bestehen, verlieren an dem Gedeihen der Volksschulen das rege und unmittelbare Interesse, weil sie selbst kein Kinder darin haben.

5. Durch die Trennung der Kinder schon in dem Alter und in dem Unterrichte, wo sie noch alle dasselbe lernen, wird an den Kindern der Classenunterschied, der Gegensatz zwischen Arm und Reich bemerklich gemacht, vielfach den Kindern sogar zum Bewusstsein gebracht. So ist die Schulfrage zugleich eine sociale Frage.

Anm. Mit aus diesen Gründen haben schon Comenius, Jahn, Fichte, Diesterweg u. A. neben dem Volksheere die allgemeine Volksschule gefordert.

6. Dadurch, dass die — meist geweckteren — Kinder der wohlhabenden und gebildeteren Familien der Volksschule fehlen, sinken nicht nur deren Leistungen, sondern verliert auch der nützliche und achtbare Stand der Volksschullehrer an Achtung und Ehre.

7. Indem die höheren Schulen dadurch, dass sie zugleich Elementarschulen sind oder sein sollen, die Volksschulen beeinträchtigen, haben sie selbst keinen Gewinn davon, sondern nur Schaden.

8. Die höheren Schulen wachsen zu einem solchen Umfange, dass einheitliche Leitung und einheitliches Wirken der Lehrer zur Unmöglichkeit wird.

9. Die Elementarkenntnisse werden in den höheren Schulen vernachlässigt, und so fehlt dem höheren Unterrichte die unentbehrliche Grundlage.

Anm. Das Lehren der Elementarkenntnisse fordert nicht minder Geschick als das der höheren; die studirten Lehrer, zumal Schulamts-Candidaten, denen der Unterricht in den Unterclassen nur zu oft überwiesen wird, wissen meist gar nichts mit den Stunden anzufangen, quälen die Kinder und sich ohne Frucht ab.

10. Die Kinder werden schon in einem Alter nicht nur für höhere Bildung überhaupt, sondern sogar schon für gelehrte Berufsarten bestimmt, wo Einsicht und Neigung noch gar nicht vorhanden ist und nicht vorhanden sein kann.

11. Indem die Kinder ohne Einsicht in den vernünftigen Zweck des Gelehrten lernen, gewöhnen sie sich an gedankenloses unselbständiges Thun und Treiben; sie lernen sich nicht selbst bestimmen. Die Folge der Gewohnheit von oben her bestimmt zu werden ist geistige Unselbständigkeit und Charakterschwäche auch im späteren Leben.

12. Wo keine Einsicht in den vernünftigen Zweck des Lehrens ist, fehlt der rechte Lerntrieb und der beharrliche Fleiss, die innere Lust und der Wille sich zu bilden, die Grundbedingung der Bildung.

13. Die Forderung, das Kind solle Selbstüberwindung üben dadurch, dass es Zweckloses und Unnützes lerne, ist widersinnig. Erwachsene, die Zweckloses und Unnützes treiben, sind Narren; Kinder dazu anhalten und darin üben heisst Narren erziehen.

14. Um die bezeichneten Uebelstände zu vermeiden, empfiehlt es sich die höheren Schulen zu rein höheren Schulen zu machen und die Kinder erst dann darin aufzunehmen, wenn sie Sicherheit und Gewandtheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauche der Muttersprache und in allen Elementarkenntnissen besitzen, von der vaterländischen Geschichte, der vaterländischen und allgemeinen Geographie und von der Naturgeschichte so viel sich angeeignet haben, als wenigstens Jedermann haben muss, um erfolgreich und

mit Verständniss der gegebenen Verhältnisse am öffentlichen Leben in Gemeinde, Staat und Kirche Theil nehmen zu können.

15. Die Unterweisung in diesen allen Bürgern gemeinsam nothwendigen Kenntnissen und Fertigkeiten geschehe ohne Rücksicht auf besonderen Beruf gemeinsam in einer allgemeinen Volksschule.

Anm. Nur die Kinder werden davon ausgeschlossen, die leiblich, geistig und sittlich verwahrlost sind; solche Kinder werden je nachdem in besonderen Stunden oder besonderen Gebäuden unterrichtet. Die Barmherzigkeit und Armenpflege hat an ihnen zu wirken, für Reinlichkeit, für Kleidung und Wäsche, selbst Nahrung zu sorgen, um so Eltern und Kindern die Schule lieb und werth zu machen und auf Kinder und Eltern sittigend und veredelnd zu wirken. Derartige Schulen nenne man nicht Armen-, sondern Barmherzigkeitsschulen.

Die Polizei habe damit nichts zu thun; die Nächstenliebe ist mächtiger und wirksamer als die Polizeigewalt. Das Ziel dieser Schulen werde nicht zu hoch gesteckt; man begnüge sich mit dem, was sich eben erreichen lässt.

Es ist nicht wahr, dass bei Mischung der Kinder aller Volksclassen die der ärmeren die der wohlhabenderen herabziehen, so wenig als seit Einführung der allgemeinen Wehrpflicht das Heer durch die Mischung der Stände sittlich und geistig gesunken ist.

16. Ein Zwang die Kinder in die allgemeine Volksschule zu schicken finde nicht statt; sie wird von selbst besucht werden, sobald die höheren Schulen aufhören auch Elementarschulen zu sein.

17. Nachdem die Kinder vom 6.—13. oder 14. Jahre die allgemeine Volksschule durchgemacht und ohne Rücksicht auf den besonderen Beruf das, was zum allgemeinen bürgerlichen Leben gehört, sich genügend angeeignet haben, trete in den höheren Schulen die Rücksicht auf den besonderen Beruf hervor, jedoch so, dass neben den Berufskenntnissen das Nationale (die Muttersprache, vaterländische Geschichte und Geographie) vertieft und erweitert werde; denn je einflussreicher voraussichtlich die Stellung grade dieser Kinder später im Leben ist, um so besser müssen sie in jenen Dingen bewandert sein, um so tiefer sie verstehen, um so mehr sie lieben.

18. Je höher die Bildung wird, d. h. je mehr Bildungsstoffe sie umfasst und je tiefer sie in diese eindringt, um so mannichfaltiger können die höheren Bildungsanstalten organisirt werden.

Alle Bedürfnisse und Möglichkeiten in Normen, Reglements, Regulativen, allgemeinen Bestimmungen u. s. w. zu bestimmen ist unmöglich; alle derartigen Versuche sind der freien Entwicklung hinderlich und schädlich und verführen zum Schlendrian im Schulwesen.

19 a. Je nach den besonderen Bedürfnissen und Mitteln richte jede Gemeinde ihr Schulwesen ein, das niedere wie das höhere.

b. Die Unterrichts-Behörden des Staates sind verpflichtet den Gemeinden, wenn diese es verlangen, mit ihrem Rathe zur Seite zu stehen.

c. Um die innere Organisation, die Unterrichts-Ziele und -Erfolge haben sich die Staatsbehörden erst zu kümmern, wenn die Gemeinden Berechtigungen für ihre Schulen verlangen.

Die Staatsbehörden haben nur das Recht der Beaufsichtigung der Schulen, nicht aber auch die Pflicht.

d. Ob eine Berechtigung zu gewähren sei, entscheide ein Gericht von 12 Männern, von denen 6 die Gemeinde und 6 der Unterrichtsminister ernennt, nach genauer Prüfung und Kenntniss der Schule und der Schüler an Ort und Stelle.

Anm. s. Central-Organ 1874. Heft V und VI, S. 315.

e. Eine oder mehrere Berechtigungen gewähre nur das Bestehen einer Abgangs-Prüfung.

20. Die Pflege und Beaufsichtigung der Schulen liege den Gemeinden ob; diese bilden für jede Schule eine Schulpflegschaft, bestehend aus Eltern, Mitgliedern der städtischen Behörden, einem Arzte, der Geistlichkeit und solchen Männern, die für die Jugendbildung ein besonderes Interesse bethätigen.

Anm. Ausführlich dargelegt von Beck, Aufgaben eines Unterrichtsgesetzes, Berlin 1872.

21. In den Städten und den Landkreisen werde ein besonderer Erziehungs-Rath gebildet, in dem die einzelnen Schulpflegschaften, die Gemeindebehörden und die Lehrer-Collegien sämmtlicher (höheren und niederen) Knaben- und Mädchenschulen vertreten sind.

Anm. Aehnliches besteht bereits mit dem ausgezeichnetsten Erfolge in Zürich; vgl. Wanderungen eines deutschen Schulmeisters von K. O. M. B., Berlin 1874. S. 138, und Schmid, Encycl s. v. Schweiz.

22. Erst wenn die Gemeinden nach ihren Zwecken, Bedürfnissen und Mitteln sich die höheren Schulen gestaltet haben, ist zu untersuchen, welchen Bedürfnissen der Gesammtheit (des Staates) dabei nicht genügt wird. Diese Lücken fülle der Staat aus durch eigene Schulen oder durch Betheiligung an Gemeindeschulen.

Der Staat schliesse dann mit Gemeinden besondere Verträge auf Zeit, erhalte das Compatronat und ernenne für die Schulpflegschaft nach Verhältniss des von ihm gezahlten Beitrages eine entsprechende Anzahl von Schulpflegern.

23. Höhere Schulen sind die, welche die Kenntnisse der allgemeinen Volksschule voraussetzen und darauf weiter bauen; sie sind Fachschulen, insofern sie die für eine oder mehrere Berufsarten gemeinsam nöthigen und nützlichen Kenntnisse, ohne doch in die Besonderheiten des Faches zu führen, überliefern.

Der Zweck der höheren Schulen werde durch den Namen möglichst bestimmt bezeichnet (z. B. Bürgerschule, Handelsschule, Gewerbeschule, Gelehrtenschule).

Anm. So werden die höheren Schulen auf einen Umfang zurückgeführt, der einheitliche Leitung möglich macht; durch die scharfe Bestimmung des besonderen Zweckes wird der Unterricht an Sicherheit gewinnen, und werden die Eltern und Kinder nicht im Unklaren über die Ziele gelassen.

24. Eine höhere Schule kann mehreren Zwecken zugleich dienen, indem sie die sämmtlichen Schüler in dem, was zur allgemeinen und modernen Bildung gehört, täglich 2—4 Stunden gemeinsam unterrichtet. Die Bestimmung dessen, was allgemein ist, ist Sache der Schulpflegschaft und des Erziehungs-Rathes.

Anm. Dadurch kann die Stundenzahl auf das gehörige Mass beschränkt und zugleich der Eigenart und den besonderen Bedürfnissen der Schüler Rechnung getragen werden; die Schüler werden nicht genöthigt an Unterrichtsgegenständen sich zu betheiligen, für die sie weder innere Neigung noch äusserlichen Anlass haben. Indem jeder das, was ihm besonders lieb oder nothwendig ist, treibt, befindet sich die Gesammtheit (der Staat) am besten.

25. Es ist schädlich und falsch, von den Staatsbeamten eine andere Vorbildung zu fordern, als die Bürger für sich nöthig halten; schädlich für den Staat, weil dadurch Kasten- und Monopoliengeist und ein in Nichts begründeter Gegensatz zwischen Beamten und Bürgern erzeugt und die Anschauung vom „beschränkten Unterthanenverstande" herbeigeführt wird; schädlich auch für die Schulen, weil sie dadurch ihren natürlichen Zwecken leicht entfremdet werden.

26. Zur Feststellung dessen, was in jeder Schule gelehrt werden soll, bedarf es der Mitwirkung der Laien. Diese bestimmen, was gelehrt werden soll; Aufgabe der Lehrer als der Fachleute ist es, wie gelehrt und das Lehrziel erreicht wird.

27. Es ist eine der wichtigsten und dringendsten Aufgaben der Unterrichtsgesetzgebung eine stetige und durchgehende Mitwirkung der Laien herbeizuführen.

2. Vorschläge.

I. 1. Es ist wünschenswerth (nach Art des Diesterweg'schen Wegweisers für deutsche Lehrer) ein Wegweiser für deutsche Realschullehrer, der enthält:

a. eine Geschichte des Realismus und der Realschule;
b. methodische Abhandlungen über die einzelnen Lehrfächer;
c. Nachweisung (mit kritischen Bemerkungen) der vorhandenen Lehrbücher und sonstigen Hülfsmittel für den Unterricht und die wissenschaftliche Fortbildung der Lehrer.

2. Alle diejenigen Realschullehrer, welche sich an der Ausarbeitung des Wegweisers betheiligen wollen, theilen ihre Namen am 1. Versammlungstage einem der Schriftführer mit und geben sogleich an, welche Fächer sie vertreten und ev. bearbeiten wollen.

3. Die sämmtlichen Theilnehmer versammeln sich zu einer durch den Vorsitzenden anzuberaumenden Stunde und bilden Sectionen; die Sectionen erwählen jede für sich aus ihrer Mitte 3 Redacteure, deren einer die Haupt-Redaction hat, die Rollen vertheilt, die eingehenden Arbeiten sammelt; alle 3 Redacteure beschliessen über Aufnahme und Bezahlung der Arbeiten.

Der Wegweiser wird unter dem Namen der Haupt-Redacteure veröffentlicht. Diese schliessen mit dem Verleger die Contracte ab.

II. Es ist wünschenswerth eine Realschul-Bibliothek (ich schlage den Namen Comenius-Bibliothek vor), bestehend

1. aus zweckmässigen Lehrbüchern, soweit solche noch nicht vorhanden sind;

2. aus Büchern, die zur Unterhaltung und Weiterbildung der Realschüler besonders geeignet sind und den Unterricht vertiefen oder ergänzen (z. B. Reisebeschreibungen, ganz oder in Auszügen, in deutscher oder in fremden Sprachen; Geschichtswerke; Auswahl aus Luther's, Möser's u. A. Schriften).

3. Die Comenius-Bibliothek wird in ähnliche Sectionen getheilt wie der Wegweiser; die Redacteure sind für den Wegweiser und für die Comenius-Bibliothek dieselben.

4. Die Redacteure fordern in den Fachzeitschriften zur Mitarbeit auf, legen Zweck und Plan dar, bezeichnen auch möglichst die Schriften, deren Herausgabe besonders erwünscht ist.

D. L. Graf Pfeil aus Gnadenfrei

stellt folgende Thesen:

1. Die Staatsregierung beschränkt ihren leitenden Einfluss bei höheren Schulen darauf, dass sie für die verschiedenen Zweige des Staatsdienstes bestimmte Forderungen einer wissenschaftlichen Ausbildung stellt.

2. Die Erfüllung dieser Forderungen wird durch Prüfungen festgestellt.

3. Für die Prüfungen wird das System der militärischen Prüfungen in der Art angenommen, dass

a. die verschiedenen Wissenschaften, je nach ihrer Bedeutsamkeit, in einen gewissen, mit Ziffern bezeichneten Rang gebracht,

b. die in jeder Wissenschaft erlangten Kenntnisse ebenfalls durch Ziffern, durch sogenannte Points, bezeichnet werden,

c. die Anzahl dieser Points mit der Rangziffer multiplicirt, über die Befähigung des Geprüften entscheidet,) gleichviel, in welcher Wissenschaft die Points erlangt wurden.*

4. Die Art der Mittheilung der erforderlichen Kenntnisse bleibt den verschiedenen höheren Schulen oder auch dem Privat-Unterricht anheim gestellt, so dass jeder Director mit Zuziehung seines Lehrercollegiums seinen Schulplan selbständig festsetzt.

Motive.

Eine Zeit, wie die gegenwärtige, wo Gewordenes und Werdendes in unentschiedenem Kampfe liegt, wo zwar über die Nothwendigkeit gründlicher Reformen Alle einig sind, über deren Art und Weise dagegen die Meinungen nach den verschiedensten Seiten aus einander gehen, eine solche ist nicht geeignet dauernde Einrichtungen zu gründen.

---

*) Z. B. Latein habe die Rangziffer 5, die in der Prüfung erlangten Kenntnisse würden mit 1 bis 9 bezeichnet, so würden die im Latein zu erlangenden Points von 5 bis 45 zählen.

Dagegen ist eine solche Zeit vorzüglich befähigt Versuche zu machen und so aus dem mehr oder minder Gelungenen, selbst durch Misslingen geleitet, das Zweckmässigste auszuwählen.

Es ist unrichtig irgend einer Wissenschaft einen vorzüglichen oder gar entscheidenden Einfluss auf die Ausbildung des Geistes zuzugestehen. Eine jede hat in dieser Beziehung den gleichen Anspruch. Möglichst gründliche Kenntnisse in wenigen Fächern des Wissens sind für die geistige Entwickelung überhaupt fruchtbringender und für das Lebeu nützlicher als ein halbes Wissen in vielen Dingen. Das Erstere also, nicht aber das Letztere, muss das Ziel der Schule sein.

Die Erreichung dieses Zieles kann der Staat durch die unter 1., 2., 3. vorgeschlagenen Prüfungen insoweit controliren, wie es für den Staatszweck erforderlich ist. Für die Zwecke des Privatlebens dagegen ist und bleibt das Publicum der bessere Richter, und man kann und mag diesem ohne Besorgniss die Controle zuweisen.

Ueberlässt man, wie es 4. vorschlägt, die Art und Weise des Unterrichts den einzelnen Schulen, so wird bei der sehr grossen Zahl derselben sich sehr bald herausstellen, wo und wie die grössten Erfolge erzielt werden. Es wird dann die bessere Methode ganz von selbst nachgeahmt werden und sich verbreiten, ohne dass es dazu eines Decrets von Oben her bedarf. Jede Schule aber wird von selbst nach Kräften Tüchtiges leisten; denn dass einzelne Schulen ganz Zweckwidriges beginnen sollten, ist bei der allgemeinen Tüchtigkeit der Directoren und Lehrer nicht zu besorgen. Auch würde eine derartige Schule bald leer stehen.

Stenograpdischer Bericht über die Verhandlungen.

Donnerstag, den 1. October, früh von 9—1 und Nachm. von 4—6 Uhr berieth der Ausschuss über die zweckmässigste Behandlung obiger Thesen und zog die Antragsteller sowie die ausgewählten Referenten dabei zu. Von 7 Uhr an versammelten sich die bis dahin in Braunschweig angelangten Mitglieder der diesjährigen Versammlung im festlich und reich geschmückten Altstadt-Rathhause. Nachdem man sich gegenseitig begrüsst hat, übernimmt Director Ostendorf-Düsseldorf den Vorsitz und eröffnet die Sitzung um 7 Uhr 45 Minuten.

Director Berglein-Braunschweig heisst die von Nah und Fern Erschienenen im Namen des Comités aufs herzlichste willkommen. Der Aufruf zur Versammlung deute auf die hervorragende Wichtigkeit hin, welche diese Versammlung gerade im jetzigen Augenblicke habe, und die zahlreich eingegangenen Erklärungen zur Theilnahme rechtfertigten wohl die Annahme, dass man die Wichtigkeit nicht unterschätzt habe. Es solle sich nicht etwa um pädagogische Partei-Interessen, auch nicht um ausschliessliche Berücksichtigung des Realschulwesens, sondern — wenigstens bis jetzt vorschlagsweise — im Zusammenhange mit dem letzteren um die Gestaltung des höheren Schulwesens im Geiste der fortgeschrittenen Zeit und der veränderten Bildungsbedürfnisse überhaupt handeln. Angesichts dieser für das moderne deutsche Culturleben unverkennbaren Wichtigkeit

haben sich sowohl die städtischen Behörden als auch die Bürgerschaft gern bereit finden lassen Gastfreundschaft gegen die Mitglieder dieser Versammlung zu üben. Das Localcomité hat sich der höchst dankenswerthen, aufopferungsvollen Mitwirkung einer Anzahl angesehener Mitglieder der hiesigen Bürgerschaft zu erfreuen gehabt. Dieselben stellten in fast unerwartetem Umfange ihre Wohnungsräume den Gästen zu unentgeltlicher Verfügung, und das Localcomité hat es sich nach Kräften angelegen sein lassen den wenn auch nur kurzen Aufenthalt den werthen Gästen zu einem angenehmen zu machen. Es würde dem Comité grosse Freude gewähren, wenn es ihm gelungen sein sollte die Vorbereitungen so zu treffen, dass die Eindrücke, welche die lieben Gäste demnächst mit von hinnen nehmen, abgesehen von den Ergebnissen der gemeinsamen Arbeit, zu den erfreulichsten gehören, und Braunschweig seinen alten Ruf auch diesmal gewahrt haben sollte. (Lebhaftes Bravo.)

Um die Zeit der Pausen möglichst angenehm und nützlich auszufüllen, steht ein gedruckter Führer zur Verfügung; es sind ausserdem Vorkehrungen getroffen, dass die Herren Braunschweig's Sehenswürdigkeiten kennen lernen und auch zur Erholung geeignete Gelegenheit finden.

(Dir. Berglein macht hierüber detaillirte Mittheilungen.)

Um eine gegenseitige persönliche Bekanntschaft der geehrten Mitglieder der Versammlung zu erleichtern, wird es wünschenswerth sein die Präsenzliste zu verleseu.

(Zustimmung.)

(Dir. Berglein verliest die Präsenzliste.)

Vorsitzender: Die Zahl der Theilnehmer, welche bereits anwesend oder angemeldet sind, beträgt ungefähr 170. — Im Uebrigen haben Sie, m. H., aus den Mittheilungen des Herrn Vorredners entnommen, wie freundlich Braunschweig und das Localcomitè unsere Aufnahme vorbereitet haben. Lassen Sie diese freundliche Aufnahme auf unsere Verhandlungen einen Widerschein werfen. Schon im vorigen Jahre habe ich mir erlaubt darauf hinzuweisen, dass es eine alte deutsche Untugend, besonders eine Schulmeister-Untugend, ist dasjenige, was in den officiellen Zusammenkünften an Gegnerschaft sich heraus gestellt hat, auf die persönlichen Beziehungen und geselligen Zusammenkünfte zu übertragen. Diese Untugend ist aus unsern Lebensgewohnheiten leicht erklärlich, sie ist und bleibt aber eine Untugend, und ich denke, dass auch wir Schulmänner dies Jahr wieder uns als politische Männer bewähren wollen, dass wir verstehen werden Gegnerschaft sehr wohl von Feindschaft zu unterscheiden. (Bravo.) Lassen Sie uns nicht vergessen, dass wir ein gemeinsames Ziel verfolgen; mögen auch die Ansichten über die Wege, welche dahin führen, noch so verschieden sein, so wollen wir doch das gemeinsame Ziel höher stellen als die verschiedenen Wege und, was immer auch an Gegnerschaft sich heraus stellt, niemals auf unsere geselligen Zusammenkünfte einwirken lassen; denn ich glaube, wir Alle hegen die Ueberzeugung, dass auf das gemüthliche Zusammensein ebenso viel Werth zu legen ist wie auf die Berathungen selbst. — Unsere diesjährige Versammlung unterscheidet sich wesentlich von der vorjährigen. Bekanntlich sollen theils im deutschen Reichstage, theils im preussischen Landtage im folgenden Winter Berathungen stattfinden, welche für unser Schulwesen von entscheidender Wichtigkeit sind. — Auf diese Berathungen wünschen wir durch die unsrigen einzuwirken; wir wollen uns daher diesmal nicht über einzelne Sachen, die dem Innern der Schule angehören, unterhalten, sondern praktische Männer

sein. Demgemäss schlägt Ihnen der Ausschuss als einzigen Gegenstand der Tagesordnung vor: Die Organisation des höheren Schulwesens; daneben nur die Berathung einzelner Fragen, welche hiermit in engem Zusammenhang stehen. — Zweckmässig wird es sein zunächst eine allgemeine Debatte eintreten zu lassen. Im Ausschusse war davon die Rede dieselbe fallen zu lassen; man hat sich aber andrerseits gesagt, dass hierdurch die Special-Debatte erschwert werde; auch wollte man den einzelnen Mitgliedern in der allgemeinen Debatte Gelegenheit geben ihre Grundsätze darzulegen. Diese Debatte darf sich aber nicht zu weit ausdehnen; deshalb schlagen wir vor dieselbe auf morgen Vormittag von 8 bis 11 Uhr zu beschränken und an sie noch keine Resolutionen anzuschliessen. — Morgen von 1—3 Uhr würde dann 1) über Regelung des Freiwilligenrechtes und die damit zusammenhangende Organisation der Realschulen und der höheren Bürgerschulen, 2) über Gestaltung des Unterrichts in den obersten Classen der Realschule berathen werden; beide Puncte stehen unter einander in enger Verbindung. Der erste Punct ist wichtig wegen der im Reichstage bevorstehenden Berathung über die Berechtigung zum einjährigen Dienst, der zweite Punct wegen der im Landtage bevorstehenden Berathung des Unterrichtsgesetzes.

Am zweiten Tage von 8—11 Uhr wäre dann zu sprechen: Ueber das Verhältniss der Realschule zur Volksschule und zur höheren Bürgerschule. — Auf das Gymnasialwesen wollen wir uns nur so weit einlassen, wie es in Verbindung mit der höheren Bürgerschule oder Realschule steht; man macht uns sonst den Vorwurf, wir haben uns auf Dinge eingelassen, für welche zu wenig Vertreter in unserer Mitte sind. — Ich hoffe, wir gewinnen in dieser Weise noch Zeit zur Besprechung der Frage: Ob die Vesammlung sich verwandeln soll in einen Realschulmänner-Verein oder in einen Verein zur Berathung und Herbeiführung von Reformen im höheren Schulwesen überhaupt. Hiermit hängt die Frage zusammen: Ob nicht von Seiten der Versammlung Etwas geschehen könne zur Begründung von Vereinen in den einzelnen Landschaften.

Es hat sich im vorigen Jahre als zweckmässig herausgestellt, in einer so grossen Versammlung wie der unsrigen noch eine zweite Lesung bei den Beschlüssen zuzulassen. Dies erleichtert die Berathungen, und man vermeidet Uebereilung. Der Ausschuss schlägt deshalb vor am zweiten Tage von 2—4 Uhr zunächst solch eine Lesung stattfinden zu lassen und dann hieran die Neuwahl des Ausschusses, die Wahl des Versammlungsortes für nächstes Jahr u. s. w. zu schliessen.

Die Neuwahl des Ausschusses ist diesmal um so wichtiger, als auf die Berathungen des Reichstages und des preussischen Landtages eingewirkt werden soll.

Dir. Steinhart-Rawitsch glaubt, dass an die Discussion über die Einrichtung der höheren Bürgerschulen sich die Discussion über das Verhältniss der Realschule zur höheren Bürgerschule anschliessen müsse; denn die Einrichtung der höheren Bürgerschule hange zunächst ganz besonders von der Einrichtung der unteren Classen der Realschule ab.

Schmeding-Duisburg wünscht, dass das Programm etwas eingehender gefasst und gedruckt werde, damit Jeder genau wisse, wie er sich zur bevorstehenden Debatte zu stellen habe.

Dir. Holzapfel-Magdeburg schlägt vor für den zweiten Tag der Berathung noch kein bestimmtes Programm festzustellen, sondern abzuwarten, wie weit man am ersten Tage komme, dann aber nicht die

Volksschule, sondern das Gymnasium und sein Verhältniss zur Realschule bei der Discussion ins Auge zu fassen.

Dr. Lange-Hamburg bittet den Vorschlägen des Ausschusses beizustimmen; er habe bei grösseren Versammlungen immer gesehen, dass man oft zu gar Nichts komme, wenn man nicht dem Ausschusse Vertrauen schenke. In Betreff des Gymnasiums theile er die Ansicht des Vorsitzenden.

Vorsitzender: Zum Theil sei das, was die einzelnen Redner hervorgehoben, ganz richtig; der Ausschuss habe aber seine Vorschläge gemacht mit Rücksicht auf eine grössere Abwechslung und leichtere Debatte. Statt einer gedruckten Tagesordnung, wie sie Schmeding wünsche, werde der Ausschuss bestimmte Resolutionen gedruckt den Mitgliedern zukommen lassen.

Schreiber-Magdeburg glaubt, dass man beim Festhalten an dem vom Ausschuss vorgeschlagenen Programm Gefahr laufe zu viel berathen zu wollen; man möge sich begnügen mit der Berathung der Organisation der oberen Classen. Die Stellung der Realschule zur Bürgerschule und zur Volksschule werde doch nur oberflächlich berathen werden können; die Stellung der Realschule zum Gymnasium zu berathen sei bereits angefochten wegen des Mangels an Vertretern; es seien aber auch die Vertreter der höheren Bürgerschule und der Volksschule hier nur in geringer Zahl vorhanden.

Steinbart-Rawitsch wird gerade durch die Worte des Vorredners in seiner Ueberzeugung bestärkt, dass nicht über die oberen Classen berathen werden könne, bevor man sich nicht über die unteren geeinigt habe. Er bitte nunmehr seinen Antrag zur Abstimmung zu bringen.

Schuster-Hannover befürchtet, dass die Debatte sich ins Blaue verläuft, wenn nicht der Ausschuss bestimmte Puncte formulirt, um welche sich die Debatte dreht.

Vorsitzender: Schreiber-Magdeburg möchte nur die Organisation des Unterrichts in den oberen Classen gründlich berathen wissen. Wenn man aber auf Reichstag und Landtag einwirken wolle, dann wäre das Herausgreifen gerade dieses Punctes die unglücklichste Massregel, die man treffen könne. Eine Reorganisation des Unterrichts in den oberen Classen wird den Landtag kaum berühren, das ist eine Schulmeisterfrage. (Bravo!) — Das Programm ist allerdings sehr reich, so dass man wochenlang berathen könnte; bei der Beschränkung auf bestimmte Resolutionen jedoch wird man sehr wohl in zwei Tagen fertig werden können. — Director Steinbart vergesse, dass eine allgemeine Debatte vorausgehe, dass in derselben schon nothwendiger Weise das Verhältniss der unteren zu den oberen Classen zur Sprache komme. — Endlich könne er (Vorsitzender) sich nicht dafür erklären jetzt schon bestimmte Puncte zu formuliren; damit würde der Ausschuss die Freiheit der Generaldebatte wesentlich beschränken, ja sogar den Thesenstellern das Wort abschneiden.

Bei der hierauf folgenden Abstimmung wird der Antrag Steinbart-Rawitsch mit grosser Majorität abgelehnt, dagegen die Tagesordnung nach dem Vorschlage des Ausschusses angenommen.

Vorsitzender: Die Geschäftsordnung, wie der Ausschuss sie vorschlägt, lautet:

> Studirte Vorträge werden nicht zugelassen; kein Redner spricht länger als 10 Minuten; ausgenommen hiervon sind die

Referenten, welche nach Schluss der Debatte das volle Recht haben müssen auf die ihnen gemachten Einwendungen einzugehen. —

Die vorgeschlagene Geschäftsordnung wird fast einstimmig angenommen.

Es folgt die Wahl des Vorsitzenden.

Balzer-Eisenach schlägt vor den bisherigen Vorsitzenden, Director Ostendorf, durch Acclamation wieder zu wählen.

Vorsitzender lehnt diesen Vorschlag dankend ab, befürchtet aber namentlich, dass mit der Discussion über die Wahlangelegenheit viel Zeit unnöthig werde verloren gehen, und bittet dringend zur Vermeidung aller Umständlichkeiten die Zettelwahl sofort vorzunehmen.

Die nunmehr stattfindende Zettelwahl ergiebt die einstimmige Wiederwahl des Directors Ostendorf-Düsseldorf.

Vorsitzender Director Ostendorf dankt für das ehrenvolle Vertrauen und hofft, dass es ihm gelingen werde dieses Vertrauen einigermassen zu rechtfertigen, wenn ihm die Leitung der Geschäfte seitens der Versammlung so leicht gemacht werde, wie dies auf der Geraer Vers. geschehen ist.

Bei der Wahl des ersten stellvertretenden Vorsitzenden erhält Dir. Friedländer-Hamburg 32, Dir. Berglein-Braunschweig 21, Prorector Strack-Berlin 19, Dir. Runge-Berlin 16 Stimmen, während eine Anzahl andere Stimmen sich zersplittern. Demnach musste eine engere Wahl stattfinden; indessen ernennt die Versammlung nach dem Vorschlage des Vorsitzenden den Dir. Friedländer zum ersten Stellvertreter und den Dir. Berglein zum zweiten Stellvertreter des Vorsitzenden.

Ein Protokoll wird nicht geführt, weil die Verhandlungen stenographirt werden. Zu Schriftführern werden durch Acclamation gewählt Dr. Hemme-Goslar und Dr. Schnippel-Gera.

Vom Herzogl. Braunschweigischen Staats-Ministerium ist folgendes vom 29. September datirte Schreiben an den geschäftsfürenden Ausschuss eingelaufen: „Auf das gefällige Schreiben vom 26. d. M. benachrichtigen Wir Sie, dass der Ministerial-Rath Grotrian, in Unserer Vertretung, an der hierselbst bevorstehenden Realschulmänner-Versammlung theilnehmen wird.“

Der Vorsitzende heisst den Ministerialrath Grotrian herzlich willkommen.

Zur Verlesung des Geschäftsberichts erhält das Wort:

Strack-Berlin: Zur „Verlesung“ eines Geschäftsberichts bin ich nicht im Stande; es ist mir nicht vergönnt gewesen Zeit zur Ausarbeitung eines solchen zu finden. — Es ist dem Ausschuss, den Sie im vorigen Jahre in Gera wählten, der Auftrag geworden die diesjährige Versammlung vorzubereiten, so gut er es könnte. Der Ausschuss ist daher am 30. December v. J, zusammengekommen, alsdann hat er Ausschreiben an sämmtliche Realschulen und höheren Bürgerschulen Deutschland's erlassen, Aufforderungen, welche den Wunsch aussprachen, dass das Realschulwesen eine kräftige Unterstützung finden möchte in jeder einzelnen Schule, dadurch dass der Einzelne nach seinen Mitteln einen Beitrag steuerte, um Alles das ins Werk richten zu können, was uns nothwendig schiene. Zu meinem grossen Bedauern und nicht gerade zur Ehre mancher Directoren muss ich Ihnen mittheilen, dass eine gar nicht geringe Anzahl es nicht einmal der Mühe werth gehalten hat dieses Ausschreiben zur Kenntniss ihrer Collegen zu bringen — um ihnen nicht geradewegs in

die Schuhe zu schieben absichtlich, weil ihnen das Herz für unsere Sache fehlte! Dessen ungeachtet sind eingegangen: 450 Thlr. 19 Sgr. 8 Pf. Ausgaben sind gewesen: 381 Thlr. 8 Sgr.; in der Kasse befinden sich also 152 Thlr. 21 Sgr. 8 Pf.

Diese allgemeine Uebersicht wird Ihnen nicht genügen und genügt noch weniger mir, und obgleich ich bis diesen Augenblick nicht im Stande gewesen bin über das, was ich vereinnahmt habe, Quittungen auszugeben, so fühle ich doch sehr wohl, dass jeder der Directoren seinen Collegen gegenüber irgend Etwas in Händen haben muss, um sich auszuweisen, dass er auch wirklich die ihm anvertraute Summe abgeführt hat. — Die Ausgaben sind ferner dadurch entstanden, dass wir am 1. März d. J. wieder in Berlin zusammenkamen. Herr Dir. Friedländer ist als Mitglied des Ausschusses so gütig gewesen einen grösseren Aufsatz über das Freiwilligenwesen dem Ausschusse zur Verfügung zu stellen. Der Aufsatz ist im Centralorgan abgedruckt, damit unserer Versammlung nicht zu viel Kosten erwachsen sollten, und so in einer gehörigen Anzahl von Exemplaren von mir versandt worden.

Eine dritte Versammlung des Ausschusses fand statt am 19. Juli in Braunschweig. So nahe man hier schon dem Ziele der Festsetzung einer möglichst präcisen Tagesordnung getreten war, so hat doch Dir. Ostendorf noch eine Reise nach Braunschweig und Dir. Friedländer eine Reise zu mir nach Berlin für nöthig erachtet. — Durch dieses unser einmüthiges Zusammenwirken hoffen wir dafür gesorgt zu haben, dass der morgende und übermorgende Tag zu erfreulichen Resultaten führen werden.
(Hierauf folgt die Verlesung der eingegangenen Beiträge; s. den Schluss.)

Sie werden aus dem Verlesenen gehört haben, dass nicht bloss aus Norddeutschland, sondern ebenso aus Baiern und Würtemberg Beiträge eingelaufen sind, dass dort also das Interesse für das Realschulwesen ebenso lebhaft ist wie bei uns. Ausdrückliche Briefe von dorther haben das schmerzliche Bedauern ausgesprochen, dass die ungünstige Lage der Ferien den Herren die Theilnahme an unsern Versammlungen unmöglich mache. Ich ersuche Sie nunmehr um die Wahl einiger Kassen-Revisoren, damit mir die Vesammlung demnächst Decharge ertheilen kann.

Bärwald-Frankfurt. Der Schluss, den Strack gezogen habe, dass diejenigen Directoren, welche nicht in der eben verlesenen Liste enthalten seien, kein Herz für das Realschulwesen hätten, sei ein ungerechtfertigter; er (Redner) und mehrere andere hier Anwesende seien auch nicht in der Liste; dass sie aber sehr wohl ein Herz für die Sache hätten, beweise ihre Anwesenheit; die erwähnte schriftliche Aufforderung sei ihnen nicht zugegangen.

Strack-Berlin. Er habe nur von denjenigen Herren gesprochen, von denen er wusste, dass sie die Aufforderung bekommen, dieselbe aber absichtlich oder aus Nachlässigkeit ihsen Collegen nicht mitgetheilt hätten.

Vorsitzender bestätigt das eben Gesagte. Seit den Verhandlungen in Gera sei überhaupt manches Wunderbare vorgekommen: In Gera wurde z. B. während der Verhandlungen das Wort „Agitation" gebraucht. Dieses Wort machte auf einen Herrn einen so eigenthümlichen Eindruck, dass er, wie er nachträglich selbst berichtet hat, sofort davon lief und, als später die Aufforderung an ihn erging für die Sache Etwas zu thun, in einem Briefe antwortete: „Seit langer Zeit bin ich bemüht das Andenken an jene Versammlung aus meinem Gedächtniss zu verscheuchen." (Allgemeine Heiterkeit). — Wie bereits erwähnt, halte die ungünstige

Lage der Ferien süddeutsche und auch österreichische Realschulmänner ab an den Verhandlungen Theil zu nehmen; es liege gewiss im Wunsche Aller, dass bald in Deutschland eine einheitliche Regelung der Ferien eintrete; dieselbe habe aber ihre grossen Schwierigkeiten, und man möge die reiche Tagesordnung der diesjährigen Versammlung nicht noch dadurch vermehren, dass etwa über die Ferien debattirt werde.

(Zu Kassenrevisoren werden durch Acclamation die Herren Buchenau-Bremen, Oertel-Leipzig und Runge-Berlin gewählt.)

(Schluss der Sitzung 9 Uhr 45 Min.)

Hauptversammlungen im Ständehause.

Erste Sitzung. Freitag, den 2. October 1874.

Der Vorsitzende eröffnet die Sitzung um 8 Uhr 20 Min.

Oberbürgermeister Caspari begrüsst die Versammlung. Er glaubt der Freude der Braunschweiger Ausdruck geben zu müssen, welche sie daran haben, dass sie so viele der berühmtesten und verdientesten Vertreter des für den Bürgerstand so wichtigen Realschulwesens in ihrer Mitte versammelt sehen. Er wolle die der Versammlung ohnehin knapp zugemessene Zeit nicht noch durch eine längere Rede schmälern und heisse die Versammlung von ganzem Herzen willkommen.

Vorsitzender. Die freudige Begrüssung seitens der Stadt, der festlich geschmückte Saal des Altstadtrathhauses sowie das gesammte Entgegenkommen von Seiten der Bürgerschaft haben bereits den Beweis geliefert, dass die Versammlung willkommen ist. Die Versammlung in Gera hat in uns einen angenehmen Eindruck hinterlassen; ich zweifle nicht, dass in unsern Erinnerungen Braunschweig sich Gera zur Seite stellen wird, und hoffe, unsere Versammlung wird sich der Art gestalten, dass man auch in Braunschweig später der Realschulmänner noch ebenso gern gedenkt, wie man dies noch heute in Gera thut.

Zur Berichterstattung über die Kassenrevision erhält das Wort:

Buchenau-Bremen. Seitens der gestern gewählten Revisoren seien die Rechnungen nachgesehen und richtig befunden worden. Der Kassenbestand wurde bar vorgelegt. Die Versammlung möge dem Rechnungsführer Decharge ertheilen.

Vorsitzender empfiehlt der Versammlung die Decharge zu ertheilen und zugleich dem Kassenführer ihren Dank für seine Mühwaltung auszudrücken.

(Die Versammlung erhebt sich zum Zeichen ihrer Zustimmung.)

Nachdem der Vorsitzende die erfreuliche Mittheilung gemacht hat, dass ein um das Braunschweigische Schulwesen sehr verdienter Mann, Herr Abt Dr. Hille, in der Versammlung weilt, bittet er die Theilnehmer sich in ihren Reden angesichts der knapp bemessenen Zeit auch möglichst kurz zu fassen; er müsse von seinem Recht als Vorsitzender einen ziemlich unbeschränkten Gebrauch machen und streng darauf halten, dass die Redner innerhalb des Rahmens der zur Debatte stehenden Gegenstände bleiben.

Er werde zunächst den einzelnen Thesenstellern zur Vertheidigung ihrer Sätze das Wort ertheilen, bitte aber auch sie kurz zu sein, da sie ohnehin nachher noch einmal Gelegenheit bekämen auf etwa erhobene Einwände eingehender zu antworten. Seine eigenen Thesen beabsichtige er nicht zu vertheidigen, um die Debatte besser leiten zu können.

Beck-Berlin. In China ist es ein Grundsatz, der das ganze Leben beherrscht: Die Vergangenheit ist die Norm für die Gegenwart und für die Zukunft. Wir leben zwar nicht in China, aber es giebt unter uns manche Chinesen, und es ist jener Grundsatz noch heute zum Theil daran Schuld, dass unser ganzes Schulwesen krankt. Wo man hinsieht, sieht man Mangelhaftes, Unbefriedigendes, Ungenügendes. Drei Puncte haben hauptsächlich diese Krankheit unseres Schulwesens herbeigeführt: es ist erstens das Uebertreiben fremder Sprachen und das Zurücksetzen unserer Muttersprache, zweitens der Mangel an Freiheit in der Gestaltung und drittens der Mangel des Laienelementes in der Gestaltung des Schulwesens. Dass die fremden Sprachen allenthalben in den Vordergrund gestellt werden, ist eine Ueberlieferung aus der unseligen humanistischen Zeit. Zwar hat sich die Zeit, wo man dem deutschen Kinde so früh wie möglich nicht Deutsch, sondern Lateinisch beizubringen sich bemühte, etwas geändert, aber noch immer herrscht der Grundsatz, dass vor Allem fremde Sprachen getrieben werden müssen, und in den Vorschlägen, die gemacht werden, sieht man immer, dass „fremde Sprachen" besonders betont wird. Anders ist es in den Reformschriften des vorigen Jahrhunderts. Herder sagt: „Von fremden Sprachen rede ich zuletzt." Denselben Gedanken sprechen aus: Gedicke, Snethlage und Resewitz. Die Philologie herrscht noch mit einer grossen Einseitigkeit in den massgebenden Kreisen und ruft gegen alles Moderne gerade so wie der Syllabus: Anathema sit! —

Eine zweite Ursache der Krankheit ist die Unfreiheit. Reglements, Regulative, allgemeine Bestimmungen finden wir an allen Ecken und Enden, und selbst diejenigen, welche sich gegen diese Reglements auflehnen und nach freier Gestaltung ringen, können doch nicht umhin selbst wieder Reglements zu machen. Das scheint mir ein Widerspruch zu sein. Wer die Freiheit will, der muss sie auch ganz und voll wollen, der muss nicht glauben, dass seine Normen und seine Reglements nun besser seien als die bestehenden. Nach meiner Ueberzeugung muss auch in Schuldingen das Wort Friedrich's des Grossen gelten: »In Unsern Staaten muss Jeder nach seiner Façon selig werden können.« Der Staat soll nicht fordern, sondern das anerkennen, was frei im Volksleben sich herausgebildet hat. In einem gesunden Staate liegt der treibende Gedanke nicht auf dem grünen Tisch der Beamten, sondern er lebt im Volke, und die Staatsbehörden haben nur die Aufgabe das, was sich entwickelt hat, anzuerkennen. — Ein dritter Punct, der wohl die Meisten wider sich hat, ist der, dass das Laienelement in den Schulen zur Geltung gebracht werden soll. M. H., ich erinnere Sie daran: was ist aus der Kirche geworden ohne Laien? — eine Pastoren-Kirche; was ist aus dem Staate geworden ohne Einwirkung der Bürger? — ein Beamten- und Junkerstaat; was ist aus der Schule geworden ohne die Laien? — die Schule ist Selbstzweck geworden, sie hat ihren ursprünglichen Zweck aus den Augen verloren; daher kommt jetzt der Zwiespalt zwischen Schulbildung und Lebensbildung. Schulbildung, die nicht gleich Lebensbildung ist, ist eine vollständige Verkehrtheit. Der Boden des Schulwesens ist unterwühlt, das ganze Gebäude steht auf sehr schwachen Füssen. Meine Ueberzeugung ist, dass auch für unser deutsches Schulwesen einst ein Bismarck kommen wird; vielleicht ist er noch nicht geboren; deshalb müssen wir einstweilen die Gedanken herausarbeiten und verbreiten.

Brunnemann-Elbing. Ich will nur das Historische angeben, wie

ich zu meinen Thesen (s. d. Schluss) gekommen bin. Als ich im Jahre 1862, nach längerer Abwesenheit aus Deutschland, in den preuss. Schuldienst zurücktrat, lag es mir nahe die Verhältnisse, in die ich eintrat, mit denen zu vergleichen, aus denen ich kam. Der Vergleich fiel nicht zu Gunsten der ersteren aus. Ich vermisste dreierlei, wodurch ich glaube, dass andere Staaten ihr Unterrichtswesen auf einen gewissen Höhepunct gehoben haben: Erstens eine gewisse Organisation der verschiedenen Arten der Schulen in der Weise, dass sie einander in die Hände arbeiten. Damit würde nämlich das grosse sociale Uebel fortfallen, an dem unsere Zustände kranken, die Kluft zwischen den verschiedenen Ständen. So lange es in der Schule so bleibt, wie es jetzt in Preussen ist, dass von vorn herein die Einen dahin, die Andern dorthin in die Schule geschickt werden, ohne sich je zu begegnen, so lange ist eine Ueberbrückung der Kluft zwischen der arbeitenden und der nicht nur arbeitenden, sondern auch denkenden Classe rein unmöglich. Zweitens vermisse ich das Laienelement zur Theilnahme bei den Berathungen von Schulangelegenheiten; denn gerade der Laienstand, der Bürgerstand, hat doch das grösste Interesse an dem, was gelehrt wird, und er muss daher ein Wort mitzusprechen haben. Drittens habe ich anderswo gefunden, dass auf dem Gebiete des gesammten Unterrichtswesens Nichts ohne Mitwirkung der Sachverständigen, d. h. der verschiedenen Kreise von Lehrern, zu Stande kommen darf. Ich möchte ausserdem schon jetzt aussprechen, dass ich zum Schluss noch den Antrag zu stellen beabsichtige auf dem Wege der Petition beim hohen Staatsministerium dahin zu wirken, dass die Lehrer gehört werden, bevor der Entwurf eines Unterrichtsgesetzes der preussischen Kammer zugeht.

Balzer-Eisenach. Meine Thesen (s. d. Schluss) gehen darauf hin, die grosse Zahl von Stunden, welche in unsern Schulen seither Gebrauch ist, etwas zu verkürzen; ich glaube, dass dies besonders nöthig ist für die allerjüngsten und für die allerältesten Schüler. Vor 50 Jahren hatten die jungen Leute, wenn sie aus der Schule kamen, ein viel lebhafteres Interesse für das Studium, als sie nach der Ansicht sehr vieler Lehrer heute haben. Dies ist, glaube ich, darauf zurückzuführen, dass den Schülern nicht genug Zeit gegeben ist zu selbständiger Arbeit und besonders zur Vertiefung in das, was sie später studiren wollen. — Besondere Vorschläge zur Abhülfe habe ich mir nicht erlaubt; ich wollte nur den Collegen eine Anregung geben sich mit dem Gegenstande zu beschäftigen, und ich werde später vielleicht Gelegenheit nehmen einen Aufsatz darüber zu veröffentlichen.

Steinbart-Rawitsch: Meine erste These zielt dahin, dass man sich nicht mit der Reorganisation des ganzen Schulwesens, sondern allein mit der des Realschulwesens beschäftigen müsse. Ich bin von einer ähnlichen Idee ausgegangen wie Director Brunnemann. Ich meine, dass, wenn man das höhere Schulwesen reorganisiren will, man zunächst festsetzen müsse, was allgemeine Bildung sei. Hierüber denke ich mir, dass eine Commission aus Laien und Lehrern festzustellen habe, was zur Ausbildung eines jungen Mannes gehört. Die Forderungen, welche eine solche Commission im Interesse des Staates zu stellen hat, möge das Ministerium angeben. Wenn eine soclhe Commission z. B. festsetzte, dass das Englische nothwendig zur allgemeinen Bildung gehört, so würde das Gymnasium nicht als eine Unterrichtsanstalt anzuerkennen sein, welche allgemeine Bildung zu geben im Stande ist; wenn eine solche Commission das Lateinische

als ein zur höheren Bildung nothwendiges Erforderniss erklärte, so würde die Gallenkamp'sche Schule nicht als eine höhere Bildungsanstalt anzusehen sein. Nur das Minimum von Kenntnissen möge festgestellt werden, im Uebrigen bleibe es den Pädagogen überlassen aus dieser Summe des Geforderten bestimmte Gruppen herauszunehmen, an denen hauptsächlich der Geist geübt werden soll. Wenn man dagegen einwendet, es werde dabei eine zu grosse Zahl von verschiedenen Formen zu Tage kommen, so brauchen wir das nicht zu beachten; denn vorläufig haben wir nur 80 Realschulen, also kämen im schlimmsten Falle 80 Formen heraus. Aber hauptsächlich würden nach den Vorschlägen, die gemacht sind, nur 4—5 verschiedene Formen entstehen: 1) Das Gymnasium mit geringen Abänderungen; 2) die Realschule mit einer Verstärkung des Unterrichts im Latein in den unteren Classen — dieser Plan hat besonders viele Anhänger in unserer Provinz; 3) ein Plan, wie der Vorsitzende ihn vorschlägt, mit Französisch beginnend und Latein in Quarta anfangend; 4) wie ich vorschlage, mit Französisch beginnend, in der Mittelstufe Englisch anschliessend und erst in den obersten Classen Latein; endlich 5) die Gallenkamp'sche Schule. Von diesen fünf Formen halte ich die meinige deshalb für die zweckmässigste, weil sie sich an die höhere Bürgerschule am meisten anschliesst; im Uebrigen aber scheint mir die Erzielung einer gleichmässigen Vorbildung für die höheren und mittleren Stände viel wichtiger als die Erzielung einer Einheit in den höheren Schulen. —

Graf Pfeil bedauert die Ansichten des Vorredners nicht theilen zu können; er glaubt nicht, dass es einer Commission aus Laien und Lehrern jemals gelingen könne festzustellen, was allgemeine Bildung ist. Wollte man dies überhaupt thun, so würden z. B. sämmtliche Damen auszuschliessen sein. — Ich muss mich nun rechtfertigen, dass ich überhaupt in diesem Kreise erscheine, da ich nicht die Ehre habe einer Schule vorzustehen; indessen erinnere ich mich sehr deutlich der zweckmässigen Methode, die bei meiner Ausbildung angewendet wurde, sowie der vielen Missgriffe, welche dabei vorkamen. Gestützt auf solche Erfahrungen, auf eigenes Nachdenken und Studium, habe ich mich bemüht die Erziehung meiner Kinder und der Kinder einiger Freunde zu leiten. Die Ergebnisse meiner Unterrichtsweise waren durchaus befriedigend; ich hatte einen grossen Gewinn an Zeit, habe niemals Nachmittags Stunden gegeben, und gleichwohl haben drei meiner Söhne mit dem 17. und 18. Jahre nicht nur am Gymnasium die Abiturienten-Prüfung bestanden, sondern die Gymnasiasten auch noch in vielen Stücken übertroffen. Gestützt auf diese Umstände, hatte ich an Herrn Director Krumme einige Aufsätze geschickt, und er hat die Güte gehabt mich zu dieser Versammlung einzuladen. — Was meine Anträge betrifft, so glaube ich der Staatsregierung alles das einzuräumen, was sie billiger Weise fordern kann, wenn ich ihr zugestehe die Ziele festzustellen, deren Erreichung sie für die Anstellung ihrer Beamten nöthig erachtet. Dahin zielt auch mein Antrag sub 1. Der Antrag sub 4. schliesst eine Controle durch die Behörden und durch die Presse sowie die Oeffentlichkeit überhaupt in keiner Weise aus. Ich glaube aber, nur auf diesem hier angedeuteten Wege ist mit dem Gymnasium siegreich zu ringen. Den Realschulen gehört die Zukunft; wollen sie aber siegreich in jenem Kampfe sein, so können sie das nur auf dem Boden völliger Freiheit. Auf diesem Boden ist es, glaube ich, nicht möglich, dass auch nur einzelne Schulen, geleitet von tüchtigen Männern, mit ihren Einrichtungen einen so begründeten Tadel hervorrufen, wie er

jetzt die Schulen so allgemein und mit Recht trifft. Auf dem Boden der Freiheit entwickeln sich die menschlichen Kräfte am meisten. Es ist nicht lange her, dass die Regierung noch glaubte die Industrie regieren zu müssen: die Industrie kränkelte; endlich warf man den Zopf auf die Seite, und die Industrie entwickelte sich zu nie geahnter Blüthe. Aehnlich steht es mit den Schulen; entschliessen Sie Sich hier zur Befürwortung einer ganz freien Entwicklung, so, glaube ich, werden Sie für die Zukunft unseres Volkes ein dauerndes Denkmal stiften.

Vorsitzender: Einer Rechtfertigung des Grf. Pfeil für sein Erscheinen bedürfe es nicht; es sei vielmehr sehr erwünscht, wenn nicht nur Schulmänner, sondern auch Schulfreunde sich an den Reformbestrebungen auf dem Gebiete des Unterrichtswesens betheiligen; übrigens sei Grf. Pfeil längst als pädagogischer Denker in weiten Kreisen bekannt.

Der Vorsitzende fasst darauf noch einmal die von den verschiedenen Thesenstellern dargelegten Ansichten zusammen, indem er die Gegensätze sowie diejenigen Puncte hervorhebt, in denen die letzten Redner übereingestimmt haben. Er empfiehlt nunmehr die einzelnen Fragen in der Debatte von einander zu trennen und zu sprechen:

1) über die Freiheit in der Gestaltung der höheren Schulen und die nothwendigen Schranken dieser Freiheit;
2) über die Organisation der höheren Schulen;
3) über die Leitung der höheren Schulen.

Wegen der vorgerückten Zeit sei es dringend wünschenswerth, dass die Redner sich kurz fassen.

Strack-Berlin. Wenn von oben herab, wie es der Fall gewesen im letzten Ausschreiben unseres Ministers Falk, anerkannt wird, dass den Schulen für ihre künftige Gestaltung grössere Freiheit bewilligt werden müsse, so habe ich bereits darauf hingewiesen, dass das schwer verständlich sei. Eine grössere Freiheit kann nicht gestattet werden, wenn noch keine da war. College Beck und Grf. Pfeil haben Freiheit auf ihr Panier geschrieben, ich begrüsse sie als meine Gesinnungsgenossen, aber ich kann mich ihnen nicht in allen Puncten anschliessen. Es ist sehr schön von Freiheit zu reden und Freiheit zu geniessen, aber es ist gefährlich die Freiheit zu übertreiben und sie hineinzuversetzen in das Individuum. In diesen Fehler ist College Beck mit dem, was er hier ausgesprochen hat, unbedingt verfallen. Er will es so weit getrieben wissen, dass nicht bloss jede Schule im Einzelnen sich gestalten soll, wie es ihr gut scheint, sondern dass sogar innerhalb der Schule jeder Ordinarius seine Classe gestaltet, wie er Lust hat, und dass innerhalb einer Classe wiederum jeder Lehrer die Sache macht, wie er will. Dass bei einer solchen Einrichtung, „wo Jeder nach seiner Façon selig werden soll," ein Chaos in unsere Schule kommen würde, brauche ich wohl nicht näher aus einander zu setzen. Ich habe die Sache bis zur äussersten Grenze geschildert, nur um Ihnen zu zeigen, was da entstehen müsste. Grf. Pfeil hat sich vorsichtiger ausgedrückt durch den Zusatz sub 4 seiner Thesen; er widerspricht sich aber. Die Freiheit ist da ebenfalls individualisirt, sie ist dem einzelnen Director übertragen, zwar mit Hinzuziehung des Lehrercollegiums; was er aber nachher macht, bleibt ihm überlassen, da er „selbständig festsetzen" soll. Die Verantwortung für die Leitung der Schule fällt so einzig auf das Haupt des Directors, und das ist eine Individualisirung, die zu nichts Gutem führt.

Auch College Brunnemann meint, dass die Freiheit nur erwachse auf

der allerbreitesten Grundlage, nämlich darauf, dass für die Kinder aller Stände eine einzige Schule da sein müsse. M. H., Jeder von Ihnen ist so gut wie ich Aristokrat: Sie alle wollen als gebildete Männer nicht mit ungebildeten verkehren. So sind Sie alle gern bereit jedem minder Gebildeten innerhalb der vier Mauern freundlich und mit gutem Rath entgegenzukommen, aber ausserhalb der Mauern kennen Beide einander nicht. (Oho!) — Ich spreche nur aus, was ich bemerkt habe. — Dasselbe aristokratische Princip beobachtet Jeder von Ihnen, der Kinder hat, hinsichtlich seiner Kinder. Ich habe es nie anders gehört. »Ich lasse meine Jungen nicht auf die Strasse gehen,« sagt man, »da lernen sie nur Schlechtes; sie sollen nicht mit Kindern spielen, von denen sie nur schlechtes Deutsch, schlechte Sitten und gemeine Gedanken bekommen.« Sehr wahr; denn alles das verbreitet sich so leicht wie Ungeziefer, und wenn man auch den ganzen Tag gebildet Deutsch mit ihnen spricht, die abscheuliche Redensart eines ungebildeten Dienstmädchens sitzt jederzeit sofort bei Kindern fest. Ich habe Nichts dagegen, der Unterrichtsplan kann in den entsprechenden Classen derselbe sein, aber ein Zusammengehen aller Stände in eine Classe wird niemals ausgeführt, und wenn Sie es tausendmal hier decretiren.

Rée-Hamburg. Nach den Worten des Vorredners drängt es mich doch, gegen meine ursprüngliche Absicht, einige Worte der Erwiderung zu sprechen. Wir sind keine Volksversammlung, wir sind Lehrer, und als Lehrer müssen wir aus unserm Beruf heraus urtheilen. Die Frage: Wie ist das Schulwesen zu organisiren? interessirt uns von keinem andern Gesichtspunct als dem der Bildung; wir haben keine schwachen Rücksichten zu nehmen. Es giebt hier nur einen einzigen Grundsatz, er lautet: Diejenige Organisation ist die beste, die möglichst vielen Menschen möglichst viel Bildung giebt; einen andern Grundsatz kann ich nicht als richtig anerkennen. Denn wenn ich logisch richtig handle, wenn ich nach grossen moralischen Principien handle, welche die Dampfkraft sind für alle Reformen: dann habe ich keine Vorurtheile, dann weiss ich mit Sicherheit, dass jene Principien siegreich sein werden, gleich viel, ob Millionen sich dagegen erklären. Ist das ein Grundsatz der öffentlichen Erziehung, wo man nach den Vermögensverhältnissen von vornherein sagt: Du gehörst in die und Du in jene Schule? Allerdings haben wir Armenschulen; aber Schande für Deutschland, dass es von einem Orte sagen darf, er besitze Armenschulen. Wir haben Volksschulen. — Schande über uns, dass wir sie haben! Volk sind wir Alle, es dürfen die Niedrigsten und Höchsten nicht fehlen, wenn man vom Volke spricht. — Wir haben ferner Bürgerschulen, wir haben Realschulen. — Fragt man nun, in welche der verschiedenen Schulen ein Kind gebracht wird, so ist die Antwort: Wie viel kannst du bezahlen? Aber, m. H., es ist noch viel schlimmer, es wird sogar nach ägyptischen Kasten unterschieden. Man sagt: Der Sohn des Chausseearbeiters wird wieder Chausseearbeiter oder etwas dem Aehnliches, und erlaubt sich die irreligiöse Ansicht zu sagen, dass es vom Himmel so bestimmt sei. Dadurch, dass wir unsere Kinder verschiedenen Schulen anvertrauen, schliessen wir eine grosse Masse von Begabten davon aus sich eine höhere Bildung anzueignen. Andrerseits ist Ihnen aber wohl bekannt, dass der elendeste Ballast unserer Schulen sehr häufig diejenigen Schüler sind, die gar nicht ihren Fähigkeiten nach, sondern nur dem Vermögenssatze ihrer Eltern nach in die höhere Schule gehören. Wenn College Strack uns erzählt, dass wir uns weigern unsere Kinder mit den ungebildeten zusammen zu schicken, so sage ich: Er hat in dieser Beziehung

keine Erfahrung. Ich bin an einer Versuchsstation angestellt; da habe ich von solchen Dingen Nichts gesehen; auch wird man nicht sagen können, dass die Schweizer Kinder dadurch, dass alle in dieselbe Schule gehen, moralisch benachtheiligt werden. Wenn Sie, m. H., als Lehrer urtheilen, so dürfen Sie Sich nur für die allgemeine Volksschule erklären.

Krumme-Remscheid. Das Schulwesen wird im Grossen und Ganzen denselben Weg befolgen, welchen die Politik gegangen ist. Wir sind von der absoluten Monarchie übergegangen zur constitutionellen; denn es hatte sich gezeigt, dass das Staatsschiff schwer zu lenken ist, wenn nicht ein Theil der Arbeit den Organen der Selbstverwaltung übertragen wird. Aehnlich im Schulwesen. Wir haben alle Ursache zufrieden zu sein, dass der Staat die Leitung Anfangs absolut energisch in die Hand genommen hat. Ein Blick auf die Staaten, wo die Freiheit allzu sehr wuchert, lehrt uns, was da aus dem Schulwesen geworden ist. Gewisse Grundsätze wird der Staat immer festhalten müssen, wenn er Staat bleiben will; er wird die Ziel-Leistungen unbedingt festsetzen müssen, er wird auch äussere Garantieen zu verlangen haben; denn ein Examen ist immer nur ein Surrogat. Der Weg, auf dem die Kenntnisse erlangt werden, die Lehrkräfte, welche die Erlangung der Kenntnisse vermitteln, sie sind dem Staate eine Garantie, die er sich nicht durch ein Examen ersetzen lassen kann. Ehe wir weiter gehen, möchte ich doch die Herren, welche grössere Freiheiten wollen, bitten dieselben bestimmter zu formuliren. (Bravo.)

Butz-Lauenburg. Wir alle wünschen wohl, dass unsere Berathungen einigen Einfluss ausüben auf die bevorstehende Gesetzgebung; daher müssen wir uns nothwendiger Weise Mässigung auferlegen und nicht über das Ziel hinaus schiessen, wie das schon geschehen ist. (Bravo!) Wir haben die Erfahrung, dass das Ueberstürzen in der Gesetzgebung sehr nachtheilig gewesen ist. Das Schulwesen ist eine noch empfindlichere Materie; da muss man noch vorsichtiger sein. Die Freiheit der Gestaltung der Schule darf nicht dem Belieben des Einzelnen überlassen werden; das Bild, das College Strack entwarf über das Chaos, welches entstehen würde, war meines Erachtens vollständig richtig. Wir müssen trotz alle dem immer noch weiter reglementiren, im Schulwesen geht's einmal nicht anders. In Betreff der allgemeinen Volksschule hat Prorector Strack seine Ansicht zwar etwas drastisch vorgetragen, im Grunde war doch Alles wahr; auch ich halte diese sogenannte Volksschule für ein Phantasiegebilde. (Bravo.) Wir verlassen dabei vollständig den realen Boden. So lange die Verhältnisse sind, wie sie sind, müssen wir auch im Schulwesen und in der Schulgesetzgebung darauf Rücksicht nehmen. Ich empfehle also Mässiguug in dem, was Sie für die Gesetzgebung wünschen, wir werden sonst bei den Gesetzgebern höchstens ein Achselzucken, nicht aber Anerkennung finden. (Beifall.)

Stammer-Düsseldorf. Auch ich erkenne die Gründe an, welche gegen eine zu weit gehende Freiheit geltend gemacht wurden. Ich möchte nur noch hinzu fügen, dass man doch den Uebertritt der Schüler von einer Anstalt in eine andere, wie er ja zuweilen durchaus nothwendig wird, nicht dadurch erschweren dürfe, dass man eine zu grosse Mannichfaltigkeit von Lehrplänen zulässt.

Brunnemann-Elbing. Gegen meine Thesen und die des Collegen Beck sind eigentlich nur zwei Puncte geltend gemacht worden. Im ersten Punct hat College Strack einen Kampf gegen Windmühlen unternommen.

Es ist uns Beiden nicht im entferntesten eingefallen vorzuschlagen, dass jeder Director das Recht haben solle seine Schule einzurichten, wie er will; wir haben mit der Freiheit der Organisation nur gemeint, dass die Gemeinde, welche die Schule zu erhalten hat, in Bezug auf das, was gelehrt wird, ein Wort mitzusprechen haben müsse; eine Verlegung der Bestimmung über die einzelnen Unterrichts-Stufen in die Individuen aber ist aus unsern Thesen überhaupt nicht herauszulesen. — Zweitens, wenn College Strack principiell gegen die Aufhebung von sogenannten Vorbereitungsschulen für die gebildeten Stände ist, so bedaure ich, dass er nicht die Gelegenheit gehabt, die ich hatte, zu sehen, wie es in jeder Beziehung moralisch wohlthätig wirkt, wenn minder begüterte mit Kindern wohlhabender Eltern auf derselben Bank sitzen, wie gerade das reichere Kind sich oft darnach drängt mit dem ärmeren Kinde Umgang zu haben, und wenn auch solch Kind einmal mit Läusen nach Hause kommt, — so gut wie die Mutter es davon zu reinigen versteht, so gut wird auch der Vater im Stande sein das Kind von unsauberem Einfluss auf seine Ausdrucksweise zu reinigen. — Es hat vor einiger Zeit ein Congress der Internationale getagt, auf welchem ein Vertreter der Schweiz gesagt hat: »M. H., bei uns ist mit Ihren Ideen Nichts anzufangen, da giebt es keinen Unterschied zwischen arm und reich, zwischen vornehm und gering, und dass es den nicht giebt, liegt daran, dass alle Kinder gleichmässig die ersten vier Jahre auf derselben Schulbank gesessen haben.«

Graf Pfeil. Prof. Strack hat mich missverstanden. Wenn ich davon sprach, dass der Director die Lehrer zur Berathung wichtiger Angelegenheiten »hinzuziehen« müsse, so meinte ich, dass dieselben auch eine entscheidende Stimme üben sollten. — Was das gleichzeitige Zusammensein von Kindern gebildeter und ungebildeter Stände betrifft, so wohne ich allerdings in einer Provinz, wo dieses Verhältniss besteht; ich gestehe aber, dass ich zweifle, ob unser Volk in seiner jetzigen Stellung zu einem solchen Anspruch reif ist, wenn er überhaupt jemals erhoben werden kann. Wenn ein dahin zielendes Gesetz gegeben würde, so, glaube ich, würden die Kinder aller höheren Stände nicht in die Schule hinein, sondern aus der Schule heraus kommen und Privat-Instituten überwiesen werden. — Ich weiss nicht, ob Hr. Director Rée Kinder hat; wenn er aber auch die Absicht hätte seine Kinder in die Volksschule zu schicken, so würde doch die Frau Gemahlin, glaube ich, sehr energisch dagegen Einspruch erheben. (Heiterkeit und lebhafter Beifall.)

Beck-Berlin. Viele Herren verwechseln Staat und Staatsbehörde. Nach meiner Anschauung bilden wir Bürger den Staat, und alle Einrichtungen gehen darauf hin, die gesammten Bürger mitwirken und mitbestimmen zu lassen. Diesen einfachen Grundsatz habe ich auf die Schule übertragen. Im Uebrigen schliesse ich mich den Ausführungen des Collegen Brunnemann an.

Vorsitzender. Die Debatte ist geschlossen. Der Grundsatz der Freiheit in der Gestaltung des Unterrichtswesens, welcher an der Spitze unserer Geraer Beschlüsse steht, ist auch jetzt wieder allgemein anerkannt worden. Ebenso einig ist man darüber, dass diese Freiheit, wie jede andere, ihre Schranken haben muss, welche vom Staate zu setzen sind. Die Schranken können darin bestehen, dass letzterer die Ziele bestimmt, welche in den angegebenen Schulen zu erreichen sind, dass er für die Erreichung solcher Ziele gewisse innere oder auch äussere Bürgschaften fordert, und dass er eine Aufsicht über die Schulen ausübt.

Dass letztere ein unbedingtes Recht ist, welches dem Staate zusteht, hat man von keiner Seite bezweifelt. Weniger übereinstimmend sind die Ansichten darüber, ob und wann der Staat die Zielleistungen der einzelnen Schulen zu bezeichnen hat, und wie dieselben festzustellen sind. Am meisten gehen die Meinungen darüber aus einander, ob und was für Garatieen der Staat für die Erreichung bestimmter Ziele fordern darf und muss. — Vorsitzender führt dies im Einzelnen aus, und eröffnet sodann die Debatte über die zweite Frage:

Die Organisation der Schulen.

Friedländer-Hamburg: Die Frage der Organisation ist eine so wichtige, dass wir uns zunächst klar werden müssen, wie weit die Idee der allgemeinen Volksschule bei uns durchführbar ist, und wie weit nicht. Von Hrn. Director Rée wurde hervorgehoben, diejenige Organisation sei die beste, durch welche möglichst viele Menschen möglichst viel lernen. Ich glaube, das ist einseitig, man muss hinzufügen: Dem Einzelnen muss Gelegenheit gegeben werden die möglich höchste Ausbildung zu erlangen. Es ist nicht allein nothwendig, dass die Masse des Volkes zu einem höheren Bildungsniveau gehoben werde; es ist auch dahin zu streben, dass die Bildung des Einzelnen möglichst hoch wachsen könne. So wie ich die Schweizer Verhältnisse kennen gelernt habe, sehe ich in der allgemeinen Volksschule eine Köpfung des Talents. Wenn Alle die Volksschule durchmachen müssen, so verlieren wir einen wesentlichen Theil der besten Lernzeit; schon aus diesem Grunde glaube ich, dass es niemals zur Verwirklichung dieser allgemeinen Volksschule kommen kann. Dagegen meine ich aber auch, dass die Einrichtung des Schulwesens niemals den Charakter haben dürfe, dass ein Kind, weil es minder begütert ist, in eine andere Schule gehen muss als das wohlhabendere Kind. Ich möchte constatiren, dass hierüber unter uns wohl keine abweichende Ansicht herrscht. Das Ideal, welches ich erstrebe, ist: soviel wie möglich dafür zu sorgen, dass die Volksschule mit allen Mitteln auf das reichlichste ausgestattet werde, um ihre Zwecke zu erreichen, dass wir uns bemühen hierdurch eine Mischung der Stände herbeizuführen, wie dies bereits in einzelnen Städten, z. B. in Leipzig, erreicht wird, dass wir aber den bessern Ständen Gelegenheit geben auf der Schule zu einer recht tüchtigen Vorbildung für ihr späteres Leben zu gelangen.

Brunnemann-Elbing: College Beck und ich haben das entschiedene Unglück missverstanden zu werden. Das gerade ist die Differenz zwischen ihm und mir, dass ich nicht will, dass von Allen die Volksschule von A—Z durchgemacht werde; ich will vielmehr, wie es in der Natur der Sache liegt, dass es Menschen giebt, die regieren, und solche, die regiert werden, dass zwischen Beiden auch die Bildungsziele verschieden seien. Dies schliesst doch nicht aus, dass Beide gemeinsam richtig deutsch lesen, schreiben und mit den vier Species rechnen lernen. Dieses Ziel ist in der von mir vorgeschlagenen »Grundschule« (ein sehr passender Ausdruck, den ich dem Hrn. Prof. Strack entnommen habe,) gleichmässig von Allen in den ersten vier Schuljahren zu erreichen. Diejenigen Eltern, welche glauben, sie gehören zur regierenden Classe, schicken alsdann ihre Kinder in eine höhere Schule; aber die ersten vier Jahre müssen von Allen in derselben Schule durchgemacht werden, gleichgültig, ob die Eltern viel oder wenig an die Erziehung ihrer Kinder zu wenden im Stande sind.

Banning-Minden: Von dem Vorredner ist die »Grundschule« als

etwas erst zu Erstrebendes hingestellt werden. Bei uns auf dem Lande ist aber diese allgemeine Volksschule etwas längst Bestehendes; in den Städten mag es anders sein. Aus unsern ländlichen Bezirken geht eine grosse Zahl von Männern hervor, die später in die verschiedensten Zweige der Verwaltung übertreten. In der Schule sitzt der Sohn des gemeinen Arbeiters mit dem Sohne des Commercienrathes drei bis fünf Jahre zusammen: dann erhält der reiche Sohn Privatunterricht, und wenn er so weit ist, wird er aufs Gymnasium geschickt. So ist es in allen Kreisen des Münsterlandes; ich vermuthe, dass es in andern Theilen Deutschland's ähnlich ist.

Krumme-Remscheid. Die Idee die Schüler zunächst eine Volksschule, dann eine Bürgerschule durchmachen zu lassen, um sie dann erst auf ein Gymnasium oder eine Realschule zu schicken, halte ich doch für unausführbar, weil viel Zeit damit verloren geht. Etwas Anderes wäre es auf die Durchführung der allgemeinen Volksschule hinzuarbeiten unter Vermeidung der Vorschulen. Für die höheren Schulen haben die Vorschulen vielleicht ihren Vortheil, für die Entwickelung des Schulwesens überhaupt haben sie einen bedenklichen Nachtheil; denn es werden die wohlhabenderen Schüler den niederen Ständen ganz entfremdet; und später, wenn sie als Bürger im Stadtrath sitzen, fehlt ihnen völlig das Verständniss und die Theilnahme für die Hebung des niederen Schulwesens. Dem, glaube ich, lässt sich dadurch entgegenarbeiten, dass man die allgemeine Volksschule zu heben sucht und die Vorschule vermeidlich macht.

Schreiber-Magdeburg. Ich halte das von den Thesenstellern Geforderte gegen das, was der Staat bisher gethan hat und noch thut, für einen Rückschritt. Der Grundsatz, den Dir. Rée ausgesprochen hat, ist doch in Deutschland längst erstrebt. Der Staat hat ausserdem bereits einzelne Freiheiten gewährt; diese Freiheiten in der Entwickelung werden aber von den Antragstellern negirt. Die No. 16 der Thesen von Beck veretche ich nicht, wo er sagt: »Ein Zwang die Kinder in die allgemeine Volksschule zu schicken finde nicht Statt.« Tritt das ein, so, glaube ich, ergiebt sich, was Grf. Pfeil bereits andeutete: es entstehen eine Menge von Privatschulen, der Unterrichtszwang fällt weg, es wird wieder eine grosse Zahl solcher geben, die gar keine Schulbildung besitzen, und viele Eltern werden ihre Kinder schon im Alter von 12 Jahren einer industriellen Thätigkeit überweisen wollen.

Quapp-Leer. Die Schule ist nicht das einzige Element der Bildung, sondern eine wesentliche Rolle spielt auch das Haus. Da ist der Einfluss in den höheren Ständen ein viel bedeutenderer als in den niederen. Die Kinder aus den niederen Ständen können in der Schule meistens mit denen aus den höheren nicht Schritt halten. Die letztgenannten können recht gut dahin gebracht werden, dass sie mit dem neunten Jahre fähig sind zur Aufnahme in eine höhere Schule. Das ist aber nicht möglich in solchen Schulen, wo die Kinder aus allen Ständen zusammengeworfen sind; und ich meine, dass der Bürgerstand doch das Recht hat von der Stadt zu fordern, dass seine Kinder möglichst schnell, schneller als die Kinder derer, welche im Hause Nichts für die Erziehung thun, ein bestimmtes Ziel erreichen.

Kreyssig-Frankfurt a. Main. Wir haben hier Mancherlei von Freiheit gehört; es giebt aber gar keinen schlimmeren Zwang als den Zwang zur Freiheit, und es klang hier Manches durch, was sich so anhörte wie »l'égalité ou la mort«. Wir wollen, denke ich, für das ganze

Volk möglichst humane Bildung; wir wollen dem Volke möglichst bequeme und gute Gelegenheit geben diese Bildung zu erlangen; wir halten es für höchst wünschenswerth die Classen einander zu nähern, aber nicht dadurch, dass wir die höheren drücken, sondern dadurch, dass wir die niederen heben. (Beifall.) Wir sind, glaube ich, Alle darin einverstanden, dass wir dem Kinde des Allerärmsten die möglich beste Bildung gönnen; und wenn der Sohn des Holzhackers sich tüchtig zeigt, so wird jeder Director einer höheren Schule das Aeusserste aufbieten dem Jungen Freischule zu verschaffen, um ihm den Eintritt in die Schule für die begünstigteren Kinder zu erleichtern. Auf diese Weise wird jeder Zwang abgethan. Haben wir Localitäten, in denen der Einfluss der oberen Stände auf die unteren so bedeutend ist, dass er eine Garantie für die Haltung der Classen der Volksschule bietet, wie es an manchen Stellen wirklich der Fall ist: so wird kein human gesinnter Schulmann sich dagegen sträuben, dass alle Kinder in dieselbe Classe gehen. Machen wir aber einen Unterschied zwischen grossen Industriepuncten und Weltstädten einerseits und zwischen den kleinen Landgemeinden der Schweiz andrerseits! Schütten wir das Kind nicht mit dem Bade aus! Wenn wir in einer Volksschule, die möglichst gut organisirt ist, — und Gott sei Dank geben sich viele Communen bereits damit grosse Mühe — tüchtige Schüler finden, welche zu uns kommen wollen nach der höheren Schule, so werden sie mit offnen Armen aufgenommen. Sollen wir aber den Müttern sagen: »Du sollst Dein Kind hinschicken, wohin Du nicht willst, im Interesse der Freiheit?“ — das wäre eine schöne Freiheit! Organisation wollen wir haben zu einem humanen Zwecke, das ist die richtige Freiheit. (Lebhaftes Bravo.)

Schulrath Gravenhorst: Ein Punct ist hier noch nicht beachtet, den ich erwähnen möchte. Bei diesen Fragen kommt auch besonders zur Geltung, durch welche Geldmittel der Staat die Schule begründet. Wenn sociale Gründe es wünschenswerth machen, dass für die höheren Stände höhere Schulen organisirt werden, so, glaube ich, liegt es auf der Hand, dsss der Staat aus eigenen Mitteln für die niedere allgemeine Volksschule aufs reichlichste sorgen muss, jedenfalls sehr viel reichlicher, als dies bisher geschehen ist. Als Musterbeispiel habe ich hier die freien Staaten von Nord-Amerika im Sinne. Andrerseits aber sollen vom Staate auch die höheren Schulen organisirt, sie sollen nicht der Freiheit überlassen, sondern es soll scharf an allgemeinen Grundzügen festgehalten werden. Denn ich habe die Erfahrung: wenn man den Directoren und Lehrercollegien ein wenig freie Hand lässt, so giebt es grade unter den geistreichen Projectenmacher von bedenklicher Art. (Sehr richtig.) Bei den höheren Schulen müssen die Schulgeldsmittel einen stärkeren Beitrag liefern als bisher; dadurch wird die Ungerechtigkeit, welche darin gefunden wird, dass der Staat für höhere Schulen mehr Geld ausgebe als für niedere, etwas ausgeglichen. Die Ungerechtigkeit, dass die weniger Bemittelten nicht so leicht Zugang finden zu den höheren Schulen, wird allmählich immer mehr vermieden werden durch reichlichere Einrichtung von Freistellen. Der wichtigste Gesichtspunct ist Vertheilung der Geldmittel durch die verschiedenen Instanzen, durch Haus, Staat und Gemeinde. Staat und Gemeinde fallen ziemlich zusammen, aber nicht ganz. —

Balzer-Eisenach: Der vom Vorredner angeregte Gegenstand liefert einen Boden, auf dem sich die Privatwohlthätigkeit sehr bemerklich machen könnte. Stiftungen, welche Kindern aus den niederen Ständen den Besuch einer höheren Schule ermöglichen, sollten in unserm Vater-

lande viel reichlicher vorhanden sein; man findet solche in England sehr vielfach, bei uns fast gar nicht.

Steinbart-Rawitsch. Die Debatte hat sich nach meinem Dafürhalten wesentlich darum gedreht, ob Vorschulen zu höheren Schulen existiren sollen oder nicht. (Widerspruch.) Ich kann mir wenigstens meinen Organisationsplan gar nicht denken ohne Vorschule. Ich habe selbst praktisch vor der Frage gestanden, und es ist mir gelungen eine Vorschule durchzusetzen und dem schlichtesten Bürger klar zu machen, dass er besser fahre sein Kind in die Vorschule zu schicken als in die Volksschule. Bedenken Sie, m. H., die höhere Schule mit ihrer Vorschule hat das Exclusionsrecht und muss es haben, die Volksschule hat dieses Recht nicht. Wenn sich ein Junge in erheblicher Weise, z. B. in sexueller Beziehung, vergangen hat, oder wenn der Junge ein Dieb ist, so muss ich ihn ausweisen können; die Volksschule muss ihn aufnehmen. Wenn ein Knabe zwei Jahre in einer Classe gesessen hat, ohne die Reife zur Versetzung erlangt zu haben, so muss ich von dem Exclusionsrecht Gebrauch machen können: es wird sonst für den Lehrer unmöglich die Schüler gleichmässig vorwärts zu bringen. Andrerseits werden aber in einer allgemeinen Volksschule die armen Kinder zu Gunsten der reichen leicht vernachlässigt. Es ist ganz natürlich, dass der Lehrer sich mit den Kindern des Bürgermeisters und der Stadträthe lieber und mehr als mit denen der Arbeiter, mit den reicheren Kindern lieber und mehr als mit schmutzigen beschäftigt. Ausserdem nehmen die wohlhabenderen Kinder in vielen Fällen bei dem Lehrer Privatunterricht; damit ist aber häufig die Integrität des Lehrers in Frage gestellt. Ich erinnere daran, dass in der bekannten Octoberconferenz die allgemeine Volksschule als ein Utopien hingestellt wurde. Sie können nur verlangen, dass die Kinder aller Stände eine humane Bildung bekommen. Der Wohlhabendere muss sein Kind in eine höhere Schule schicken können; dafür kann er mehr Geld zahlen; dafür verwendet er auch zu Hause auf die Erziehung seiner Kinder mehr Zeit.

Beck-Berlin: Meine Thesen sind, glaube ich, hin und wieder einmal durchgelesen worden, aber selten ist einer der Herren meinem Gedankengange gefolgt. (Widerspruch.) Ich kann nur bitten jene Thesen noch einmal zu lesen; dann werden Sie finden, dass, was heute gegen sie vorgebracht wurde, meist auf Missverständnissen beruht.

Vorsitzender fasst die verschiedenen Gesichtspuncte zusammen, von welchen aus die zweite Frage durch die einzelnen Redner beantwortet worden ist. Zweierlei sei in der Debatte nicht selten mit einander vermengt worden: Die Frage, ob die allgemeine Volksschule oder die Einrichtung von Vorschulen den Vorzug verdiene, und die Frage, ob es wünschenswerth sei, dass alle Schüler der ersten Schule oder »Grundschule«, wie man sie genannt habe, längere oder kürzere Zeit gemeinsam angehören, dass also alle, sei es in einer Volksschule oder in einer Vorschule, längere oder kürzere Zeit einen wesentlich gleichartigen Unterricht erhalten. Indem man letztere berührt habe, sei man schon jetzt auf die fernere Frage der Zweitheilung oder Dreitheilung im Schulwesen gekommen. Er wolle jedoch auf diese um so weniger eingehen, als man in der Special-Debatte sie näher ins Auge fassen müsse. Bei Beantwortung der Frage, ob allgemeine Volksschule oder Vorschule, könne man einen dreifachen Standpunct einnehmen: den pädagogischen, den politischen und den rein praktischen. — Vorsitzender führt dies weiter aus und fährt dann fort:

Als Nebenfrage ist in die Debatte hinein geworfen worden, wie man passende Einrichtungen treffen könne, um den ärmeren Kindern den Eintritt in die höheren Schulen zu ermöglichen. Es ist hierbei erstens auf die Gewährung der Freischule und zweitens auf Stiftungen hingewiesen worden. Es giebt vielleicht noch ein Drittes, was ebenso zweckmässig wie jene beiden Einrichtungen wäre, nämlich dass man nicht bloss für die Volksschule, sondern auch für sämmtliche Mittelschulen und selbst für die höheren Lehranstalten, wenngleich unter gewissen Modificationen, das Schulgeld nach den Steuerstufen bestimmte. Ich gehe jedoch auch auf diese Frage nicht näher ein, weil sie im laufenden Jahre nicht zur Debatte steht. — Die Debatte über Frage 2 ist geschlossen. Wir kommen zur dritten Frage:

Die Leitung der Schulen.

Brunnemann-Elbing: Für die Schulen, welche ich Primarschulen genannt habe und welche sonst als Elementarschulen bezeichnet werden, würde nach meinem Vorschlage ein Erziehungsrath zu wählen sein mit Heranziehung der Lehrer oder des Directors. Für die zweite Stufe, die ich als Secundarschule bezeichne und die andrerseits Mittelschule genannt wird, müsste die Aufsicht durch einen Schulrath geschehen, der hervorgeht aus dem Kreise; denn jeder Kreis muss mindestens eine solche Schule haben. Die höhere Schule, die sich auf die Mittelschule aufbaut, wäre zu beaufsichtigen durch die Provinzial-Vertretung. Das Staatsministerium hat darüber zu wachen, dass das, was als Gesetz erlassen ist, von diesen drei beaufsichtigenden Behörden befolgt wird.

Vorsitzender: Es hat sich Niemand mehr zum Worte gemeldet, wahrscheinlich deshalb, weil wir mit der angeregten Frage zu leicht in das politische Gebiet hinüber kommen würden, dies aber nach der Ansicht aller Theilnehmer an der Versammlung für jetzt vermieden werden soll. Die Debatte über Frage 3, und damit die allgemeine Debatte überhaupt, ist geschlossen. Wir kommen zur Special-Debatte:

1) über Regelung des Freiwilligenrechts und die damit zusammenhangende Organisation der Realschule und der höheren Bürgerschule,
2) über Gestaltung des Unterrichtes in den oberen Classen der Realschule.

Ich ersuche die vom Ausschuss beauftragten Referenten, Herrn Director Friedländer und Herrn Director Giesel, das Wort zu nehmen.

Friedländer-Hamburg verliest die Thesen, welche von Seiten des Ausschusses zur Annahme vorgeschlagen werden.

Dieselben lauten:

In weiterer Ausführung der zu Gera unter No. 3 und 4 gefassten Beschlüsse, wolle die Versammlung erklären:

I.

1. Die Pflege der höheren Bürgerschule ohne Latein, ihre Ausbildung und weitere Verbreitung ist eine besonders wichtige Aufgabe der der nächsten Zukunft.

2. Solche Schulen müssen so organisirt werden, dass sie bei genügender Berücksichtigung der allgemeinen Bildung den eigenartigen localen Bedürfnissen Rechnung tragen. Ein Normalplan kann für sie nicht

aufgestellt werden. Jede dieser Schulen muss ein selbständiges, in sich abgeschlossenes Ganzes bilden.

3. Das auf solchen Schulen erlangte Reifezeugniss gewährt das Recht der Meldung zum einjährigen Freiwilligendienst.

4. Gemeinsam muss allen Abiturienten dieser Schulen sein: ein noch näher zu bestimmendes Mass von Kenntnissen in der deutschen Sprache und Litteratur, in einer fremden Sprache, in Geschichte, Geographie, Naturwissenschaft und Mathematik. Ueber dieses Mass hinaus muss jede Schule, welche auf das Freiwilligenrecht für ihre Schüler Anspruch macht, sich mindestens nach einer wesentlichen Richtung, sei es in fremden Sprachen, sei es nach einer Seite des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts, erhöhte Ziele setzen und zwar derart, dass diese Ziele von im Ganzen gut beanlagten und fleissigen Schülern unter normalen Bedingungen bis zum vollendeten 16. Lebensjahre erreicht werden können.

5. Die Bestimmung dieser Mehrleistungen ebenso wie des aufzustellenden Minimalmasses bleibt dem neu zu wählenden Ausschuss überlassen.

II.

1. Das Recht der Meldung zum einjährigen Freiwilligendienst kann nicht vor dem vollendeten 16. Lebensjahre erlangt werden.

2. Es kann nur auf Grund einer Prüfung erlangt werden, welche abzulegen ist entweder vor dazu bestellten besonderen Commissionen oder vor den Lehrer-Collegien der dazu berechtigten Schulen.

3. Die Aufsicht über die Prüfungen steht den Reichsbehörden zu.

4. Die an die Prüflinge zu stellenden Forderungen werden nach dem Massstabe bestimmt, welcher für die Leistungen der Abiturienten der höheren Bürgerschule aufgestellt wird.

5. Das gesammte Berechtigungswesen ist nicht durch einseitige Verordnungen einzelner Minister zu ordnen, sondern nach allgemeinen Normen unter Zuziehung von Sachverständigen zu regeln.

Der Referent fährt fort: Diese Vorschläge beruhen, wie bereits angedeutet, auf den in Gera angenommenen Resolutionen. Es könnte irrationell erscheinen, dass wir an eine mittlere Stufe des Unterrichts anknüpfen; aber einerseits sind wir davon ausgegangen, dass gerade die Organisation der unteren Stufe den verschiedenartigsten Auffassungen unterliegt, so dass, wenn wir bei ihnen begönnen, wir zu den verschiedensten Hypothesen uns verlaufen würden; andrerseits hat sich gezeigt, dass auch über die Ziele der höheren Schulen sehr verschiedene Ansichten herrschen, dass aber gerade die Organisation der höheren Bürgerschule von Einfluss sein wird auf die Organisation des gesammten Schulwesens. Wir haben geglaubt, dass das Recht einer freien Gestaltung der Schule so zu verstehen ist, dass den verschiedenen Gewerben, den örtlichen Verhältnissen überhaupt sowie den Anlagen der Schüler so weit Rechnung zu tragen ist, wie dadurch die allgemeine Grundlage nicht beeinträchtigt wird. Es ist für uns keine Frage, dass jede Fachbildung immer ein Stück allgemeiner Bildung enthält. Wir kommen damit auf das schwierige streitige Terrain der allgemeinen Bildungsschulen und der Fachschulen. Wir werden beiden wohl am meisten gerecht werden, wenn wir zunächst einerseits ein Minimalmass von Kenntnissen verlangen in der deutschen Sprache und Litteratur, in einer fremden Sprache, in Geschichte und Geographie und in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern. Sollte dieses Mass

von Kenntnissen noch nicht genügen, so könnte man nach einzelnen Richtungen hin höhere Ziele setzen, welche etwa bis zum 16. Lebensjahre von den Schülern zu erreichen sind. — Wir haben ferner bereits in Gera zur Geltung gebracht, dass wir die Kräfte des Schülers nicht unnütz zersplittern, sondern auf seinen künftigen Beruf Rücksicht nehmen wollen, und glauben deshalb jetzt das Lehren nur einer fremden Sprache beantragen zu sollen. — Die Frage: Sollen landwirthschaftliche oder Gewerbe-Schulen die Berechtigung zum einjährigen Militärdienst erlangen? haben wir bejat. Diese Schulen dürfen sehr wohl die Berechtigung erlangen, wenn sie aufhören ganz ausschliesslich zu ihrem Zwecke unterrichten zu lassen und die Schüler gleichsam für einzelne Felder abzurichten, und wenn sie die als allgemein zweckmässig erkannten Grundlagen anerkennen; alles Uebrige können sie ja nach ihren Bedürfnissen einrichten.

Ferner haben wir geglaubt zur Erreichung der höheren Bildung für die Schüler ein bestimmtes Lebensjahr festsetzen zu müssen. Wir schliessen damit gleichsam einen Compromiss zwischen zwei Richtungen. Die eine derselben will die von Hofmann in Berlin vorgeschlagene höhere Bürgerschule; sie verlangt einen neunjährigen Cursus, so dass die Schüler mit vollendetem 15. Jahre die Schule verlassen. Die andere Richtung dagegen verlangt einen zehnjährigen Cursus, so dass der Schüler mit vollendetem 16. Jahre die Schule absolvirt. Um dieser Differenz aus dem Wege zu gehen, hatten wir geglaubt den Beginn des obligatorischen Unterrichts auf das vollendete 7. Lebensjahr ansetzen zu können. So viele Anhänger aber dieser Vorschlag vielleicht auch haben mag, Ihnen gegenüber konnten wir uns besonders deshalb auf diesen Standpunct nicht stellen, weil es ja sehr zweifelhaft ist, ob jene Annahme eine Grundlage für das preussische Unterrichtsgesetz bilden und ob sie in den übrigen deutschen Staaten Anklang finden wird. Deshalb unser Vorschlag. Da, wo z. B. die Hofmann'sche Mittelschule eingeführt würde, hätte der Schüler, welcher schon mit dem 15. Jahre das geforderte Pensum erreichte, entweder das letzte Jahr in eine Selecta zu gehen oder die oberste Classe der Schule vielleicht noch ein Jahr länger zu besuchen; das könnte nicht schaden; wir würden solche Schüler gern der Schule noch ein Jahr erhalten, ein störendes Element würden sie gewiss nicht sein können.

Giesel-Leipzig: Der Aufforderung des Herrn Vorsitzenden gemäss habe ich mit dem Collegen Friedländer die Thesen gemeinsam berathen. Es sind mannichfaltige Gründe zu erwägen gewesen, um gerade diese beiden Puncte, die Organisation der Mittelschulen und die Berechtigung zum einjährigen Militärdienst, zusammenzufassen. Unser gewerblicher Mittelstand und unsere Landgemeinden bedürfen, damit sie den Anforderungen der Neuzeit genügen, einer höheren Bildung, als sie in der Volks- oder Landwirthschaftsschule geboten werden kann. In vielen Städten ist dieses Bedürfniss sehr erheblich, und es tritt leider oft der Fall ein, dass demselben, wenigstens zum Theil, nicht Rechnung getragen werden kann. In anderen Gegenden ist jenes Bedürfniss nicht vorhanden oder wird doch nur hervorgerufen durch den Wunsch nach Berechtigung zum einjährigen Militärdienst. Die vis inertiae ist in manchen Theilen unseres Vaterlandes so gross, dass, wenn die Eltern ihren Sohn nicht künftig als Reserve-Officier erblicken könnten, sie ihn sicherlich nicht in eine höhere Schule bringen würden. Daher hängt mit der Frage der höheren Bildung die Frage eng zusammen, in welcher Weise das Recht zum einjährigen Militärdienst erlangt werden kann. Nun wissen wir, dass viele Eltern, die

für ihre Söhne nur dies Recht erlangen wollen, dazu den bequemsten Weg einschlagen, nämlich ihren Sohn auf eine Realschule oder auf ein Gymnasium schicken, wo derselbe kraft des Sitzens, kraft des Beharrens, diese Berechtigung ohne jegliche Prüfung erlangt. Deshalb soll jene Berechtigung nur auf Grund einer Prüfung erworben werden. Diese Prüfung soll zu gleicher Zeit den Massstab für die Organisation der Mittelschulen geben. Denn sie soll eine Garantie bieten, dass die Prüflinge mit einer harmonischen Bildung ausgerüstet ins Leben treten, dass sie Kenntnisse besitzen, die ihnen zugleich nützlich sind für ihren späteren Beruf. Daher glaubten wir die Mittelschule so construiren zu müssen, dass sie ihren Abiturienten, neben dem Rechte zum einjährig freiwilligen Dienst, zugleich eine allgemeine in sich abgeschlossene Bildung gewährt. Der Lehrplan ist der Art zu modificiren, dass Rücksicht genommen wird in Gegenden mit vorwiegender Landwirthschaft auf die Oekonomie, in Gegenden mit vorwiegender Industrie auf die Gewerbe, in Gegenden mit vorwiegendem Handelsverkehr auf den Kaufmannstand. — Ferner hängt hiermit die Frage zusammen: Gewähren die Realschulen den Schülern, welche die Untersecunda verlassen, wirklich jene oben erwähnte allgemeine in sich abgeschlossene Bildung, oder ist nicht vielmehr Gefahr vorhanden, dass solche Schüler mit einer unfertigen Bildung ins Leben treten? Soll nicht durch jene Prüfungen auch auf die Realschulen ein Zwang ausgeübt werden ihren Cursus so einzurichten, dass er in den unteren und mittleren Classen mit dem der Mittelschulen im Wesentlichen harmonirt? — Das sind die Fragen, die uns in Bezug auf die Militärangelegenheit geleitet haben.

Vorsitzender: Die Debatte über die Regelung des Freiwilligenrechts sollte nach dem angenommenen Plane mit der über die Gestaltung des Unterrichts in den oberen Classen der Realschule verbunden werden. Es ist vorgeschlagen worden Beides von einander zu trennen, und nach dem Verlaufe, welchen die Debatte bisher genommen hat, scheint mir dies nicht unzweckmässig zu sein.

Die Abstimmung entscheidet für die Trennung.

Schulrath Gravenhorst-Braunschweig: Die Frage über die Regelung des Freiwilligenrechts führt auf das politische Gebiet und auf das militärische, worauf wir hier nicht eingehen, aber doch einigermassen Rücksicht nehmen können. Man kann zunächst fragen, ob ein junger Mann gleichsam als Belohnung für seine höhere Bildung mit einem Jahre vom Militärdienst loskommen soll; man kann aber auch fragen, ob man nicht zugleich wünscht, diese Einjährig-Freiwilligen zu künftigen Landwehrofficieren durchzubilden, und ob deshalb nicht Rücksicht zu nehmen ist auf die socialen Verhältnisse. Wie die Sache jetzt liegt, können nur Wohlhabende jene Vergünstigung erreichen. (Widerspruch.) Die Eltern müssen sich verpflichten für die Kosten aufzukommen; also sind ihre Söhne unterschieden von den andern Soldaten dadurch, dass sie mehr Geld haben. Hiergegen kann man möglicherweise seine Bedenken haben. Ich würde wünschen, dass man nur als Belohnung für bessere Bildung das Recht des einjährigen Dienstes ertheilte. Darnach würden sich auch die Forderungen an Bildung richten. Wenn man nur das Eine will, so braucht man nicht so feine Bildung zu fordern, wie, wenn jeder Einjährige auch die Befähigung haben soll als Landwehroffizier zu fungiren. Deshalb können wir die Sache nicht gleich von unserm Standpunct aus festsetzen. Wir können aber den Wunsch aussprechen, dass die Forderungen durch ein Gesetz bestimmt werden, und zwar ganz wie es die Commission schon

ausgeführt hat, dass Jeder, welcher die Mittelschule absolvirt und die Abgangs-Prüfung gut bestanden hat, die Berechtigung bekomme. Aber ich habe dagegen zu protestiren und wünsche, dass wir uns dagegen erklären, dass die Regierung dabei beharrt jenes Recht solchen Schülern ohne weitere Prüfung zu ertheilen, die in irgend einer Classe eine bestimmte Zeit gesessen haben. Das ist eine Störung in unserm Schulwesen. Ich habe den dringenden Wunsch, dass die Einrichtung so getroffen werde, dass in einer wohlgeordneten Bürgerschule die Abgangsprüfung unter der Controle eines Regierungscommissars — es ist aber nicht nöthig, dass das gerade ein Militärcommissarius ist — stattfindet, und dass diese Prüfung das Recht des einjährigen Dienstes in sich schliesst. Ferner darf am Gymnasium und an der Realschule I. O. nicht in der Mitte des Cursus, sondern nur nach bestandenem Abiturienten-Examen das Recht zum einjahrig freiwilligen Dienst ertheilt werden; wer es vorher haben will, muss sich der dazu anzusetzenden Prüfung vor der Militärcommission unterziehen. Da ich selbst in der Militärcommission gearbeitet habe und alle Schwierigkeiten und Schwächen derselben gründlich kenne, so muss ich ihr eine genauere Instruction für die Prüfungen wünschen. Das gehört mit in jenes Gesetz. Ich meine aber ein möglichst genaues Prüfungsreglement, worin nicht bloss steht: Die Prüflinge sollen beweisen, dass sie so weit sind wie ein Gymnasiast, der nach Ober-Secunda versetzt wird, sondern genauer und ähnlich dem, was bei der Prüfung zum Abgange von der höheren Bürgerschule constatirt werden muss. Denn wir befinden uns jetzt bei der Prüfung zum Theil im Unklaren. Es haben sich ausserdem in den Militärprüfungscommissionen verschiedene Usancen herausgebildet, so dass wir nicht einmal dafür einstehen können, dass die Strenge der Forderungen in den verschiedenen Commissionen dieselbe ist. Deshalb müssen wir ein Gesetz haben.

Vorsitzender: Es ist wohl einem grossen Theil der geehrten Anwesenden bekannt, dass der preussische Unterrichts-Minister, Herr Dr. Falk, den Gedanken verfolgt in den höheren Schulen an die Stelle, wo die Berechtigung zum einjährigen Dienst erworben wird, eine förmliche Prüfung zu legen.

Schluss der Sitzung 11 Uhr Vormittags.

Zweite Sitzung. Am 2. October 1874.

Vorsitzender eröffnet die Sitzung um 1 Uhr 20 Minuten Nachmittags im Saal des Landschaftsgebäudes. Er theilt mit, dass verschiedene Briefe eingelaufen seien, welche ein lebhaftes Interesse an den Verhandlungen ausdrücken. Namentlich bedauern Director T. Merkel zu Freiburg im Breisgau, Prof. v. Gruber zu Stralsund und Prof. Bratuscheck zu Giessen, dass sie durch Geschäfte verhindert seien der Einladung zur Theilnahme an der Versammlung zu folgen. Sodann hat ein Bürger von Braunschweig an die Versammlung eine Ansprache gerichtet, welche die Ferien-Arbeiten betrifft. Dieser Gegenstand stehe nicht auf der Tagesordnung; indessen sei, was der Herr sage, vollständig richtig, nämlich dass jedes Aufgeben von Ferienarbeiten nur ein pädagogischer Fehler ist. (Beifall.) Ferner schicke ein schlesischer Lehrer ungefähr 30 Thesen ein. Da der Herr selbst nicht hier sei, so würde es vergebliche Mühe sein diese Thesen zur Debatte zu stellen.

Es folgt nun die Fortsetzung der Debatte aus der ersten Sitzung.

Wich. Lange-Hamburg: Ich wollte die Versammlung nur an ihre Vergangenheit erinnern. Als die Versammlung in Gera tagte, habe ich einen Grenzstein zu setzen versucht. Von hier an, schrieb ich, beginnt eine neue Phase für das Schulwesen. Damals habe ich gesagt, es müsse die Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Dienst geknüpft werden an das Zeugniss der Reife. Sie haben mir damals zugestimmt. Jetzt fängt die Versammlung an sich etwas abzuschwächen; es treten Compromisse ein, und ich fürchte, die Versammlung verblasst zu sehr, wenn sie auf diesem Wege weiter geht. Ich kann die Herren begreifen, welche gern zu praktischen Resultaten kommen wollen; aber ich möchte doch bitten hierbei gleichzeitig hinzuzufügen: »Uebrigens bleiben wir dabei stehen, dass die Berechtigung an das Zeugniss der Reife geknüpft werden muss, und wir machen vorläufig nur Concessionen an die Zeit.« Bekanntlich hat ein Gymnasiallehrer von sich reden gemacht, welcher die Realschulen zu allen Teufeln wünscht; nach ihm sind die Realschulen nicht werth, dass sie zu Grunde gehen, ihre Existenz ist ein bedauerliches Attentat auf den Cultur-Fortschritt. Aber selbst dieser Herr stimmt mit uns darin überein, dass die Freiwilligen-Berechtigung an das Abgangs-Examen geknüpft werden müsse. Dadurch, dass die Schule an das Militär geknüpft worden ist, sind allerlei lobenswerthe und nicht lobenswerthe Veränderungen vorgegangen. Einerseits drängen sich jetzt mehr Menschen zu höherer Bildung; andererseits haben aber die Rücksichten auf diese Bestrebungen schlimme Effecte gehabt; z. B. ist dadurch das Volksschulwesen sehr vernachlässigt worden; ferner sind in die höheren Schulen Elemente hinein gekommen, die nicht dahin gehören. Um diese Elemente zu entfernen, genügt kein Palliativmittel; nur wenn man für die Berechtigung zum einjährigen Dienst ein Abiturienten-Zeugniss fordert, wird man dazu im Stande sein. Wenn man auf die Karte sieht, die Wiese entworfen hat, so sollte man glauben, dass die Menschen in eine neue Darwin'sche Entwicklungsphase hinein gekommen seien; aber wir wissen sehr wohl, dass die grosse Zahl der höheren Schulen keineswegs darauf hinweist, dass die Menschen in demselben Verhältniss klüger geworden sind. — Ferner schleicht sich in diesem Jahre die Benennung »höhere Bürgerschule« wieder ein. Aber die Schulen sind doch nicht für höhere Bürger allein da, m. H.; man kann doch nicht sprechen von »höheren Stiefeln«. Man hat damals in Gera gesagt, es giebt humanistische Gymnasien, Realgymnasien und Realschulen; die letzteren wären die jetzigen Realschulen zweiter Ordnung. (Zur Sache!) Was aber die Mittelschulen betrifft, so halte ich hier zunächst den Namen für höchst unglücklich. M. H., wo sind denn in Bezug auf die Schulen die verschiedenen Stände? Meiner Meinung nach giebt es hier nur drei Eintheilungen, erstens »gar kein Schulgeld«, zweitens »geringes Schulgeld«, drittens »hohes Schulgeld«. Die Stände gehen aber jeden Tag in einander über. (Zur Sache!) Ich bin bei der Sache. Ich halte aber die ganze Einrichtung der Mittelschulen für verwerflich, und wenn Sie praktische Männer sein wollen, so werden Sie nimmermehr die Freiwilligen-Berechtigung an die Mittelschule knüpfen. Ich halte die Mittelschule nur für eine Abschlagszahlung; ich glaube, die allgemeine wahre Freiheit im Schulwesen führt mit Nothwendigkeit auf die allgemeine Volksschule. Wenn das Vaterland Jeden zu finden weiss, wo es sich darum handelt sich todt schlagen zu lassen, so muss es auch Jeden zu finden wissen, wo es sich darum handelt ihm eine gute Existenz zu bereiten. — Redner bekämpft unter vielfachen Rufen

»zur Sache« ausführlich die Mittelschule. Er verlangt von jedem gebildeten Menschen zwei fremde Sprachen, das Französische und das Englische, letzteres besonders weil es Weltsprache ist. In Hamburg mache man eben einen Versuch mit einer siebenclassigen Volksschule; in den obersten Classen werde Englisch gelehrt, weil Jedermann am Hafen Englisch spricht; man hoffe dann einen zweijährigen Oberbau zu errichten und für ihn das Recht zum einjährig-freiwilligen Dienst zu erlangen. Wenn dies aber eine Prämie sein solle, so dürfe dieselbe nicht weggeworfen werden.

Friedländer-Hamburg macht darauf aufmerksam, dass die Thesen des Ausschusses nicht richtig gedruckt seien; es fehle am Schlusse von I. der Satz 5, den er verlesen habe.

Strack-Berlin: Ich nehme mein Band hier augenblicklich ab, um auch äusserlich zu zeigen, dass ich als Theilnehmer dieser Versammlung und nicht als Mitglied des Ausschusses zu Ihnen spreche. Im Puncte II sub 1 der Thesen bin ich mit der Mehrzahl des Ausschusses nicht vollständig einverstanden. Es heisst daselbst: »das Recht der Meldung zum einjährigen Freiwilligendienst kann nicht vor dem vollendeten 16. Lebensjahre erlangt werden«.

Sie haben bei der Motivirung Friedländer's bereits gehört, dass der Ausschuss bei den Thesen einen grossen Werth auf das vollendete 16. Lebensjahr legt, und dass er ihm zu Liebe auch den Eintritt in die Schule vom vollendeten sechsten auf das vollendete siebente Lebensjahr hinausgerückt hat. Auf das 16. Lebensjahr als Grenzstation glaubte die Mehrzahl der Commission halten zu müssen, »weil in erhabenen Regionen auf dasselbe ein grosser Werth gelegt werde« und »wir uns dem gewaltigen Einfluss gewaltiger Männer Preussen's nicht würden entziehen können«. Dessen ungeachtet, und so sehr ich die Verdienste dieser Männer auf allen andern Gebieten anerkenne, bewahre ich mir doch mein freies Urtheil als Schulmann und halte es für nöthig, dass, so gut diese Herren uns belehren auf politischem Gebiete, sie auch von uns Technikern das Eine oder das Andere hören, was sie von ihren Sphären aus zu erkennen nicht im Stande sind. Wenn man so rein äusserlich verfährt, dass man ein Lebensjahr als Grenze, ich möchte sagen als ein Verdienst ansieht, um dessentwillen eine bestimmte Berechtigung erreicht wird, so ist das ein Standpunct, der von dem des Pädagogen himmelweit entfernt ist. Es ist eine Unmöglichkeit so schablonenmässig zu verfahren, ohne sich selbst zu compromittiren. Es wird Keiner unter Ihnen sein, der nicht erlebt hat, dass talentvolle Menschen bereits mit dem funfzehnten Jahre längst in Prima sitzen, ja das Abiturientenzeugniss bereits erworben haben. Warum nun Einer, der nahe daran ist mit dem Reifezeugniss zur Universität oder zur Bergakademie u. s. w. überzugehen, nicht berechtigt sein soll, weil er nicht »in der Mittelschule gewesen und 16 Jahr alt« geworden ist, das wird in meinen Kopf nie hineingehen. Wir kommen mit solchen Aeusserlichkeiten auf den überwundenen Standpunct von damals, wo es hiess: Wenn Einer ein halbes Jahr in Secunda »gesessen« hat, so hat er die Erlangung der Berechtigung zum einjährigen Dienst. Gerade dieses »Sitzen« hat uns Alle seiner Zeit schwer gepeinigt: wir hatten mit einer Masse zu thun, die nichts Schlechtes that, doch auch nichts Gutes, die aber manchem Mitschüler das Beispiel eines Versumpfens gab, wie es elender nicht gedacht werden kann. Ganz dasselbe jedoch schreiben wir hier vor, wenn wir sagen: das 16. Lebensjahr soll entscheiden. Soll Einer, wenn er mit 15 Jahren die Mittelschule durchgemacht

hat, nur um die Militärberechtigung zu erlangen, noch ein Jahr in eine Selecta gehen, bloss um dort zu sitzen und zu warten, bis er 16 Jahre alt ist? — — Ich meine, dass das Militär nach gar Nichts zu fragen hat als darnach: Kann der N. N. dienen? ist er körperlich ausgebildet? ist er gross genug? u. s. w. Will aber der höhere Militär wissen, ob er den fraglichen jungen Mann künftig auch als Landwehrofficier brauchen kann, dann lasse er sich von dessen Lehrern bescheinigen, was jener gelernt hat. Ueber Schulleistungen und über Kenntnisse entscheiden wir und nicht die Militärprüfungscommission. Ich habe es nur allzu oft erlebt, dass diese nicht darnach entscheidet, was Einer kann, sondern darnach, wie lange er in Secunda gesessen hat. Wenn sie aber Einen findet, der einen Kopf grösser ist als ich und ein anderes militärisches Ansehen hat als ich, dann drückt sie auch wohl ein Auge zu und nimmt ihn (Heiterkeit). Glauben Sie mir, ich habe ehrlich gefochten mit dieser Commission, ich habe die schreiendsten Ungerechtigkeiten wiederholt aufgedeckt; aber wir sind jetzt dahin gekommen . . . .

Vorsitzender: Ich muss den Herrn Redner darauf aufmerksam machen, dass er zehn Minuten gesprochen hat.

Redner (fortfahrend): Wir sind, sage ich, auf den Standpunct zurückgekommen, dass nicht der Kopf und was in ihm ist, sondern — ein anderer Theil des Körpers über die Zulassung zum einjährigen Dienst entscheidet; denn es ist mir wiederholt vorgekommen, dass Leute, die wir nach ehrlicher Prüfung als reif für Ober-Secunda gefunden und dort aufgenommen hatten, von der Commission, obwohl sie noch ein halbes Jahr in Ober-Secunda blieben, zurückgewiesen wurden: »sie hätten kein Jahr in Secunda gesessen«. Auf einen solchen Standpunct können wir uns nun und nimmer einlassen. Eine ehrliche Prüfung, gehalten von Lehrern der Schule, entscheide, nicht das Alter, nicht die Körperbildung, nicht das Sitzen in der Classe. (Bravo!)

Grf. Pfeil kann sich mit den Auslassungen des Referenten nicht ganz einverstanden erklären; besonders errege es sein Bedauern, dass man den Bürgerschulen in Bezug auf ihre Organisation ein grösseres Recht einräumen wolle als den Realschulen. Die Bürgerschulen sollen ihre Norm sich selbst machen, die Realschulen sollen diese von oben herab erhalten. Es wurde gesagt, dass, wenn man den Directoren freie Hand lasse, sehr oft Projectenmacher vorhanden seien; — aber welche menschliche Einrichtung existirt, in der nicht Projectenmacher auftreten, in der nicht mitunter Verkehrtheiten gemacht werden? Sollten sie wirklich vorkommen, so scheine es ihm besser, dass dies bei einer einzelnen Schule geschehe, als wenn es von oben herab auf alle Schulen ausgedehnt werde. Deshalb solle man lieber den Schulen selbst ihre Organisation überlassen. — In Betreff der Berechtigung zum einjährigen Dienst gebe er anheim, ob nicht Points einzuführen seien. In Betreff der Berechtigung vermöge des 16. Lebensjahres theile er vollständig Strack's Ansicht.

Steinbart-Rawitsch begrüsst die Thesen des Ausschusses mit Freude. In Betreff des 16. Lebensjahres schliesse er sich den Ausführungen Strack's an, wenn auch nicht in der Schärfe. Er schlage vor II. 1. ganz zu streichen und nur zu sagen: »Das Recht der Meldung zum einjährigen Militärdienst kann nur auf Grund einer Prüfung erlangt werden, welche u. s. w.« Das Auskunftsmittel mit den Selecten scheine ihm ein sehr fragliches; das heisse begabten Knaben ihre Carrière verkümmern; und ausserdem könnten nur reiche Städte sich einen solchen Luxus

gestatten. Mit den Prüfungen vor den Lehrercollegien legen sich diese zwar eine Last auf; knüpfe man aber die Berechtigung an das Abiturienten-Examen, dann werde ein viel grösseres Uebel hervorgerufen, das seien die Militärpressen. Man möge Strenge verlangen in der Prüfung; aber der Staat dürfe nicht das sechzehnte Lebensjahr als Bedingung vorschreiben. Wenn der Untersecundaner 13 Jahr alt und reif ist, so versetzen wir ihn. Dies Recht dürfe man sich nicht nehmen lassen. Man stosse aber nicht die Kinder in jene Pressen hinein, dadurch dass man die Berechtigung ausschliesslich an das Abiturienten-Examen knüpfe.

Holzapfel-Magdeburg: Die Freiwilligen-Frage ist meiner Ueberzeugung nach in erster Linie eine politische Frage, in zweiter Linie erst eine pädagogische. Ob der Staat den Zweck verfolgt Landwehr-Officiere auszubilden oder jungen Leuten, die eine wissenschaftliche Carrière einschlagen, eine Erleichterung zu gewähren, oder grössere Massen des Volks zu einer höheren Bildung zu führen u. dergl. — das ist nicht unsere Aufgabe zu untersuchen. Es ist von Graf Pfeil als Princip ausgesprochen und von uns allen angenommen worden, dass der Staat die Berechtigung habe seine Forderungen zu stellen für irgend einen Beamten oder staatlichen Functionär. Darüber also, wann ein junger Mann das Privilegium zum einjährigen Freiwilligen-Dienst erlangt, haben wir gar Nichts zu bestimmen. Ich glaube, wir haben nur zu fragen: Wie weit sind die gegenwärtigen Einrichtungen in Betreff jenes Privilegs von nachtheiligem Einfluss für unsere Realschulen? Um die Mittelschulen, um die Volksschulen kümmere ich mich bei diesen Fragen gar nicht. Wir haben bekanntlich zwei Möglichkeiten zur Erlangung des Freiwilligen-Privilegiums, die Militär-Prüfungscommission und die Ausbildung in den Schulen. In Betreff der ersteren sind hier strenge Urtheile gefällt worden, die ich nicht überall anerkenne. Ich bin seit einer Mandel Jahre Mitglied einer Prüfungscommission, und ich kann versichern, dass wir niemals nach der Körperlänge, sondern nur über die wissenschaftliche Fähigkeit geurtheilt haben. Ob in andern Militär-Prüfungscommissionen anders verfahren worden ist, weiss ich nicht; aber Missbräuche kommen überall vor, Missbräuche werden auch vorkommen bei den Prüfungen, welche Sie intendirt haben. Es handelt sich jedoch darum zu constatiren, ob das Institut ein missbräuchliches ist; und das muss ich bestreiten. — Redner tritt alsdann in die Erörterung der Frage ein, ob die Einrichtung von Nachtheil sei, dass die Schule die Berechtigung habe den jungen Leuten das Attest zum einjährigen Dienst auszustellen; er wird indessen vom Vorsitzenden unterbrochen, nachdem er zehn Minuten gesprochen hat, und schliesst mit der Erklärung, dass er keinen wesentlichen Nachtheil sehe, der ihn veranlassen könne sich für die Beseitigung der gegenwärtigen Einrichtung auszusprechen.

Krumme-Remscheid: Schulrath Gravenhorst hat davon gesprochen, es dürfe der Unvermögende nicht darunter leiden, dass er die Mittel nicht hat sich zu equipiren. Ich glaube, das geht uns hier weiter nichts an, das wird Sache des Abgeordnetenhauses sein. — College Holzapfel meint, der Staat hätte in Betreff der Berechtigung allein zu bestimmen; ich glaube, wir kommen, wie bereits gesagt ist, damit auf die Frage, wer der Staat ist, ob wir nicht auch zum Staate gehören. Wir sind doch hier zusammen gekommen, um unsere Meinungen abzugeben, damit die competenten Staatsbehörden sie verwerthen können. — Ferner hat sich die Meinung geltend gemacht, die Berechtigung sei nur an das Abiturientenexamen zu knüpfen. Das sind fromme Wünsche der Pädagogen, die in

Wirklichkeit nie ausführbar sind. Wir können nur verlangen: Gleiche Rechte, gleiche Pflichten; wir können nicht verlangen, dass ein Schüler sechs, der andere neun Jahre die Schule besucht, um die Berechtigung zu erlangen, es muss vielmehr Gleichmässigkeit vorhanden sein. — Die Herren greifen ferner besonders das 16. Lebensjahr an. Man will, wie es scheint, überhaupt kein Alter fixiren; und doch ist es bereits festgestellt. Der Eintritt in Sexta erfolgt nicht vor dem neunten Jahre, und die Berechtigung kann nicht erlangt werden vor dem funfzehnten Jahre; es handelt sich also nur um ein Jahr. Wenn Einer mit dreizehn Jahren nach Secunda kommt, so ist das eine Ausnahme, gegen welche die Behörde gewiss Nichts einzuwenden hat. Nun ist aber der ganzen Organisation die höhere Bürgerschule zu Grunde gelegt; es wird betont, dass der Lehrplan der höheren Bürgerschule ein abgeschlossenes Ganzes für sich bilden soll; wer die Verhältnisse kennt, wird wissen, dass es sehr schwierig ist einen Lehrplan so zu entwerfen, dass die bis zum vollendeten 16. Lebensjahr erlangte Bildung eine in sich abgeschlossene ist. Thatsächlich werden aber auch die meisten Schüler sechzehn Jahre alt, und es ist also vom Ausschuss eigentlich kaum etwas Anderes gechehen als das Bestehende zu fixiren.

Schlee-Altona: Wenn Sie den Wortlaut sub II. 1. ansehen, so werden Sie finden, dass nichts Pädagogisches, die Bildung Betreffendes darin steht. Es ist das eine Sache, die nur sehr indirect in Zusammenhang gebracht werden kann mit dem, was die Versammlung hier beschäftigt. Ich glaube aber, wir können alle Rücksichten auf das, was ausserhalb der pädagogischen Gesichtspuncte liegt, bei Seite lassen. Es hat sich gezeigt, dass der für die militärischen Behörden geltende Gesichtspunct keineswegs so schroff festgehalten wird, dass nämlich der einjährige Freiwilligendienst hauptsächlich eine Vorschule für die Landwehr-Officiere sein soll. Nur ein kleiner Theil der Einjährigen kommt zu dieser Würde; dieselbe wird auch nur erlangt durch Wahl des Officiercorps. — Was die Einführung der Prüfung betrifft, so kann ich darin für die Lehrercollegien keine grosse Errungenschaft sehen. Eine Realschule wird alsdann eine Abiturientenprüfung, eine Ascensionsprüfung und endlich eine Einjährigenprüfung haben. Ich denke, wir könnten uns kürzer fassen, indem wir sagen: Die Einjährigen-Berechtigung ist an die Ascensionsprüfung für Prima zu knüpfen.

Vorsitzender: Herr Director Rée-Hamburg schlägt vor als Minimal-Alter 15 Jahre, event. 15 Jahre 6 Monate zu setzen.

Rée-Hamburg: Man hat hervorgehoben, eine gewisse Reife sei nur vom 16. Lebensjahr an vorauszusetzen. Sie werden wissen, m. H., dass es, wie Prof. Strack bereits hervorhob, junge Leute giebt, die bereits mit funfzehn Jahren Vorzügliches leisten, besonders in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Gegenständen. Aber, m. H., beim Aufsatz zeigt sich etwas Anderes; Sie werden wissen, dass die jungen Leute selbst noch im 16. Jahre im Aufsatz ganz Erbärmliches leisten, sobald das Thema über ihren Horizont hinausgeht. Wollen die Herren aber nicht in allen Gegenständen, in der ganzen Erziehung hauptsächlich dahin streben, dass unsere Schüler schon früh lernen, dass sie nur urtheilen dürfen über Dinge, die sie verstehen? Als Pädagoge stehe ich auf dem Standpunct zu sagen: Das 16. Lebensjahr ist hierbei durchaus nicht nöthig; ich fürchte aber, dass aus anderen Rücksichten irgend eine Zeit festgehalten werden muss, und deshalb würde ich, wenn es sich um ein Normaljahr handelt, für das

16. Lebensjahr sein. Aber es handelt sich um mehr, es handelt sich um ein Minimaljahr, und in der Beziehung müssen wir vorsichtig sein. Es wird Ihnen sonderbar geklungen haben, dass ich 15 Jahr 6 Monate vorschlage. Denken Sie sich aber einen Mann mit grosser Familie; dem ist das Alter nicht so gleichgültig. Wenn Sie das 16. Lebensjahr annehmen, so trifft das diejenigen, die das Unglück haben, am 1. April geboren zu sein, sehr hart. (Heiterkeit.) M. H., das Gesetz muss streng gehandhabt werden; Sie wissen, dass oft auf eine Woche, auf 2—3 Monate sehr viel ankommt; deshalb schlage ich vor, nicht ein Normalalter, sondern ein Minimalalter von 15 Jahren anzunehmen.

Kreyssig-Frankfurt: Wenn eine Sache gedeihen soll, so muss sie zweckmässig und gerecht sein. Das Freiwilligenrecht ist ein Kleinod unseres Volkes. Es hat sich aber merkwürdiger Weise ohne Schuld der Behörden das Wort des Dichters hier bewährt: »Es erben sich Gesetz und Rechte wie eine ew'ge Krankheit fort«. — Wie das Freiwilligenrecht jetzt ertheilt wird, ist es eine Plage. Der Zudrang aller Classen zu der Vergünstigung hat die Behörden veranlasst, um sich die Last zu erleichtern, den Schulen jene Berechtigung zu ertheilen. Die Berechtigungen sind aber ohne sorgfältige Rücksichten auf die Pädagogik ertheilt worden, und so sind wir jetzt von einer Last gedrückt, die auch dem tüchtigsten Schulmann seine Arbeit mühsam macht. Es ist aber auch keine Gerechtigkeit hierbei vorhanden. Die leichteste Art für den Schüler die Berechtigung zu erlangen ist der entsprechende Schulbesuch; schwieriger ist das Examen vor der Commission; und dort herrschen auch wieder ungleiche Schwierigkeiten. Denn ich habe gesehen, dass man zwischen den alten und den neuen Provinzen grosse Unterschiede macht. — Es hat sich bei Aufstellung unserer Thesen darum gedreht einen Modus zu finden, um den mächtig anwachsenden Bedürfnissen des Mittelstandes zu genügen in einer Weise, die weder den Zweck der Schule noch den des Staates schädigt, und die dabei das Bildungsniveau des Volkes erhöht. — Daher darf keine Freiwilligen-Berechtigung ertheilt werden ohne Examen; die Schulen müssen von ihrer schrecklichen Verantwortlichkeit den Eltern gegenüber befreit werden, sie dürfen nicht länger in der Lage sein, dass ihnen die Eltern gelaufen kommen und sagen: »Nun, so lassen Sie ihn doch endlich durch!« (Lebhafter Beifall.) — Ferner müssen die Forderungen so bemessen sein, dass sie den Zuständen der Neuzeit entsprechen. Daher sind wir im Ausschuss der Ansicht gewesen, dass es heilsam ist, wenn der Schüler veranlasst wird eine möglichst lange Zeit seiner wissenschaftlichen Ausbildung zu widmen. Das soll aber ohne irgend eine Härte und ohne irgend eine Ungerechtigkeit geschehen. Deshalb habe ich mir erlaubt einen Abänderungsantrag zu stellen, von dem ich glaube, dass er die Widerstrebenden mit uns vereinigen wird. Ich schlage vor Al. 1 der No. II. zu streichen und in Al. 4. hinter dem Worte »Forderungen« zu sagen: »sind so zu bemessen, dass sie bei durchschnittlicher Begabung und regelmässigem Schulbesuch mit dem vollendeten 16. Lebensjahre erfüllt werden können.« — Ist nun ein junger Mensch schon mit 14 Jahren fertig, so hindert ihn Niemand; braucht er 18 Jahre, so muss er auf die Berechtigung so lange warten; ich glaube, auf diese Art wird der Gerechtigkeit und Zweckmässigkeit am meisten genügt.

Baerwald-Frankfurt: Director Kreyssig hat mit Recht betont, dass die Forderungen, welche für die Berechtigung zum einjärigen Dienst gestellt werden, grosse Vortheile gebracht hätten. Wir haben jene For-

derungen zu verwerthen für die erhöhte Bildung der Nation. Dieser Gesichtspunct ist wohl auch im Ausschuss massgebend gewesen und hat dahin geführt in der grossen These zu sagen: »Die Pflege ..... ist eine besonders wichtige Aufgabe der nächsten Zukunft«. Dies ist, glaube ich, Herrn Director Holzapfel gegenüber besonders hervorzuheben. — Mir scheint, die höheren Bürgerschulen genügen durchaus nicht den an sie zu stellenden Ansprüchen, und deshalb hat man ihrer Organisation schon in Gera eine besondere Aufmerksamkeit zugewandt. — Aber ich weiche doch von dem, was in den Thesen des Ausschusses festgestellt ist, wesentlich ab; und selbst der Vorschlag Kreyssig's genügt mir nicht vollständig. Wenn uns wirklich die Schulen, welche die Berechtigung zum einjährigen Dienst ertheilen sollen, so wichtig für die gesammte nationale Bildung scheinen, so müssen wir ihnen anch eine bestimmte Aufgabe zuweisen. Nach meinen Erfahrungen ist das Ziel höherer Bildung in einem neunjährigen Cursus nicht zu erreichen; auch nützt es nichts, wenn man sagen will: Die Schüler sollen, ehe sie jene Berechtigung erlangen, 15 oder 16 Jahre alt sein. Man muss überhaupt, wenn man das Pensum einer Schule bemessen will, eine bestimmte Cursusdauer festsetzen. Meine Erfahrung nun führt mich dahin, dass eine mit Vorschule organisirte höhere Bürgerschule eine zehnjährige Cursusdauer erfordert. — Ausserdem glaube auch ich nicht, dass man gut thut eine Prüfung für die Berechtigung ans Ende der Schulzeit zu legen. Eine so ausstaffirte Prüfung hat den Nachtheil, dass das letzte Halbjahr mit eitlem Kram des Memorirens verbracht werden muss. Gerade in diesem letzten Halbjahr aber muss sich die Individualität des Schülers frei entwickeln können. Ich weiss sehr wohl, was man dagegen einwendet; aber dennoch, meine ich, darf das letzte Halbjahr nicht durch ewige Repetitionen verloren gehen.

Franke-Celle: Ich möchte Al. 1 von No. I. um zwei Worte vermehrt wissen, so dass es hiesse: »Die Pflege der höheren Bürgerschule mit oder ohne Latein«. Wir entgehen dadurch der Gefahr der Frage, ob die Realgymnasien das Latein beibehalten sollen oder nicht, zu präjudiciren. Denn wir dürfen uns nicht der Folgerung verschliessen, dass, wenn wir höhere Bürgerschule ohne Latein statuiren, denen die Berechtigung zum einjährigen Dienst gewährt wird, wir vielleicht die Realschulen mit Latein entvölkern. Jedenfalls riskiren die Herren, welche dem Latein den Hals brechen wollen, Nichts bei Annahme meines Vorschlages. — Ferner wünscht Redner Al. 3 von No. I. zu Al. 4 zu machen und umgekehrt; in der gegenwärtigen Anordnung könne leicht ein Widerspruch gefunden werden.

Vorsitzender macht darauf aufmerksam, dass deratige redactionelle Aenderungen sehr leicht Berücksichtigung finden können, wenn sich die Herren vor der zweiten Lesung mit dem Ausschuss in Verbindung setzen. — Die Debatte über das Freiwilligenrecht, und was damit zusammenhängt, ist geschlossen.

Referent Friedländer-Hamburg: Gegen die Umnumerirung von 3 und 4 sub I. habe ich Nichts einzuwenden, wie ich mir überhaupt die redactionelle Fassung noch vorbehalte für die zweite Lesung.

Auf die grosse Reihe von Einwendungen will ich nicht näher eingehen, vielmehr mich auf drei Puncte beschränken. Der erste ist die von Einzelnen gestellte Forderung zweier fremden Sprachen als Minimalmass, während der Ausschuss nur Eine fremde Sprache verlangt. In dieser Beziehung bin ich der Ueberzeugung, dass die meisten höheren Bürgerschu-

len zwei fremde Sprachen aufnehmen werden. Aber wenn man ein Minimalmass aufstellen soll, so ist doch mancherlei Anderes zu bedenken. Wir haben zunächst besonders an die landwirthschaftlichen Schulen gedacht; wir verschliessen uns aber auch der Ansicht nicht, dass wir einer Gestaltung des Schulwesens entgegengehen, die vielleicht wesentlich andere Grundbedingungen als die gegenwärtige haben wird; und dieser Gestaltung wollten wir nicht präjudiciren. Das Hauptsächliche in der Organisation, welche in dem preussischen Unterrichts-Ministerium vielfach ventilirt wird, ist die Ansicht einen festen Abschluss etwa bei Prima oder Secunda zu finden. Wenn man das Reife-Zeugniss als bestimmte Norm auffassen wollte, so würde mindestens ein Zeitraum von sechs Jahren ins Auge gefasst werden müssen, vor dessen Beendigung eine Aenderung der bestehenden Zustände nicht durchgeführt werden könnte. — Dass wir ferner die Beschlüsse von Gera nicht ignoriren, wie von einer Seite angedeutet wurde, geht doch wohl daraus hervor, dass wir gerade an der Spitze der Thesen gesagt haben: »In weiterer Ausführung der zu Gera gefassten Beschlüsse«. — Was nun die Sätze sub II. betrifft, so gestehe ich, dass ich sie sehr ungern so formulirt habe, wie sie formulirt sind. Ich verkenne auch nicht die Wucht der Angriffe, die gegen sie gemacht sind. Aber man scheint sich doch in dem starken Missverständniss zu bewegen, dass wir die pädagogischen Gesichtspuncte aus dem Auge verloren haben, um irgend welchen Strömungen entgegen zu kommen. Ich kann versichern, dass davon absolut nicht die Rede ist. Ich habe schon vorhin die Schwierigkeiten angedeutet, welche es macht eine passende Vermittelung zu finden, wenn die Einen für die höhere Bürgerschule einen neunjährigen Cursus wollen, während die Andern einen zehnjährigen Cursus für nöthig halten. In Betreff des Vorschlages von Kreyssig weiss ich nicht, ob ihn der Ausschuss vollständig acceptiren kann. Ich habe Bedenken dagegen den ganzen Satz unter No. II. wegzulassen. Wir müssen doch verlangen, dass das Freiwilligenrecht nach einem gleichmässigen Massstabe verliehen wird. Gegenwärtig haben wir in den verschiedenen Städten eine sehr vage Norm, knd wir leiden ausserordenlich darunter. Wir müssen aber aus dieser Unglarheit herauskommen; wir müssen klar aussprechen, wie wir uns die Oruanisation des Schulwesens, insbesondere der höheren Bügerschulen denken; und wenn wir bei der höheren Bürgerschule ausdrücklich das 16. Lebensjahr als Normalmass verlangen, so können wir bei den eigentlichen höheren Schulen hierüber nicht stillschweigend hinweggehen. Wir haben eben zwei Gesichtspuncte in Betracht zu ziehen: einmal, dass derjenige, der das eine Jahr länger die Schule besucht, dafür zwei Jahre am Militärdienst erspart; zweitens aber haben wir auch den Grund der körperlichen Tüchtigkeit in Betracht zu ziehen. Schon aus diesem letzten Grunde dürfen wir die Berechtigung nicht zu früh erlangen lassen. Ich halte irgend eine Bestimmung hierüber für durchaus nothwendig, und ich hoffe, dass wir für die zweite Lesung eine Fassung finden werden, welche die Möglichkeit einer Verständigung giebt.

Referent Giesel-Leipzig sucht der irrigen Ansicht zu begegnen, als seien in dem Al. 4 der Nr. I. zwei verschiedene Arten von Schulen fixirt; es solle hier nur von einer höheren Bürgerschule die Rede sein, für welche ein Normalplan nicht aufgestellt werden dürfe, weil je nach den Localitäten, wie er das bereits ausführlich angedeutet habe, die einzelnen Fächer als »wesentliche Richtungen« gelten sollen.

Vorsitzender erörtert wiederum die in dem Gange der Debatte

hervorgetretenen Gesichtspuncte und betont besonders die einzelnen Gegensätze, wie sie sich hierbei ergeben haben. Sodann theilt er den Modus der Fragestellung mit, wie er ihn nach den vorliegenden Abänderungsanträgen für nothwendig hält; von einer Gesammtabstimmung empfiehlt er der Versammlung abzusehen, weil eine zweite Lesung Statt finde und noch manche Fassungsänderungen bis dahin vorbereitet werden könnten.

Zu No. I., Al. 1, liegt ein Verbesserungsantrag vor von Dr. Wich. Lange. Derselbe lautet: statt »höheren Bürgerschule« zu setzen »Realschule«.

Der Antrag wird abgelehnt, dagegen Al. 1 in der vom Ausschuss vorgeschlagenen Fassung angenommen.

Zu Al. 2 der No. I. liegt ein Verbesserungsantrag vor von Baerwald-Frankfurt: statt »solche Schulen müssen so organisirt werden, dass u. s. w.« zu setzen: »solche Schulen müssen einen zehnjährigen Cursus haben«.

Der Antrag Baerwald wird abgelehnt, dagegen Al. 2 in der vom Ausschuss vorgeschlagenen Fassung mit grosser Mehrheit angenommen. Ebenso wird Al. 3 in der vom Ausschuss vorgeschlagenen Fassung mit grosser Mehrheit angenommen.

Zu Al. 4 liegt ein Verbesserungsantrag von Dr. Wich. Lange vor. Derselbe lautet: statt »in einer fremden Sprache« zu setzen »im Französischen und Englischen.«

Der Antrag wird abgelehnt.

Ferner schlägt Steinbart-Rawitsch vor Al. 4 nach den Worten »erhöhte Ziele setzen« zu schliessen und die folgenden Worte: »und zwar der Art u. s. w.« zu streichen.

Der Antrag wird abgelehnt und nunmehr Al. 4 in der vom Ausschuss vorgeschlagenen Fassung mit grosser Mehrheit angenommen.

Vorsitzender: Sodann ist über folgenden Satz abzustimmen, welcher, wie Ihnen bereits mitgetheilt wurde, aus Versehen nicht gedruckt ist: »Die Bestimmung dieser Mehrleistungen, ebenso wie des aufzustellenden Minimalmasses, bleibt dem neu zu wählenden Ausschusse überlassen.«

Dieser Zusatz wird ebenfalls angenommen.

Zu No. II., Al. 1, liegt ein Abänderungsantrag von Director Rée vor. Derselbe lautet: »als Minimal-Alter für die Abgangsprüfung 15 Jahre, event. 15 Jahre 6 Monate anzunehmen«.

Beide Anträge werden abgelehnt.

Director Butz-Lauenburg a. d. Elbe, welcher durch ein Versehen sich nicht rechtzeitig zum Worte gemeldet hat und daher nicht zur Vertheidigung seines Antrages gelangt ist, schlägt vor:

> in Al. 1 hinter dem Worte »kann« die Worte einzuschieben: »in der Regel«.

Der Antrag wird abgelehnt.

Ebenso wird Al. 1 in der vom Ausschuss vorgeschlagenen Fassung gegen eine starke Minderheit abgelehnt.

Dagegen wird Al. 2 der No. II. in der nun sich ergebenden Fassung: »Das Recht der Meldung zum einjährigen Freiwilligendienst kann nur u. s. w.« mit grosser Mehrheit angenommen.

Ebenso wird Al. 3 der No. II. der Ausschussanträge angenommen.

Zu Al. 4 der No. II. liegt ein Verbesserungsantrag von Kreyssig-Frankfurt vor. Derselbe lautet: Al. 4 der No. II. zu fassen wie folgt: »Die an die Prüflinge zu stellenden Forderungen sind so zu bemessen,

dass sie bei durchschnittlicher Begabung und regelmässigem Schulbesuche mit dem vollendeten 16. Lebensjahr erreicht werden können.«

Der Antrag wird von einer sehr geringen Majorität abgelehnt und der Antrag des Ausschusses mit sehr geringer Majorität angenommen.

Al. 5 der No. II. ist aus Versehen nicht gedruckt worden und in Folge dessen während der Verhandlung fast unbeachtet geblieben. Daher findet zunächst keine Abstimmung hierüber statt. Der Vorsitzende empfiehlt diesen Punct für die zweite Lesung in Erwägung zu ziehen.

Schluss der Sitzung 3 Uhr 30 Min.

Dritte Sitzung. Am 3. October 1874.

Vorsitzender eröffnet die Sitzung wiederum im Saal des Landschaftsgebäudes um 8 Uhr 20 Min. und macht mehrere Mittheilungen. — Ein westfälischer Arzt habe ihm einige Exemplare von einem Promemoria über die Zulassung der Realschul-Abiturienten zum Studium der Medicin zugesandt. — Die Sectionsversammlungen kämen diesmal zu kurz, weil die diesjährige Tagesordnung zu reich sei und die Verhandlungen über die einzelnen Puncte derselben unter den gegenwärtigen Verhältnissen zu wichtig seien. Aehnlich werde es jedoch, wenn man nur zwei Tage für die Realschulmänner-Versammlung bestimme und für die Debatte zwei Lesungen anberaume, immer gehn, und es werde sich dies nur vermeiden lassen, wenn man für die Realschulmänner-Versammlung drei Tage ansetze. Dann würde man an den beiden ersten Tagen nur je eine allgemeine Sitzung, etwa von 10 bis 3 Uhr, mit einer halbstündigen Unterbrechung, haben, am 3. Tage bloss die zweite Lesung vornehmen und Geschäftliches erledigen. Es bleibe dann also reichlich Zeit für Sections-Versammlungen, während andrerseits doch diejenigen Herren, welche nicht länger Zeit hätten, allenfalls schon am Nachmittage des zweiten Tages abreisen könnten.

Der jetzt zur Debatte stehende Gegenstand ist: Die Organisation der oberen Classen der Realschule. Die Thesen, welche darüber Kreyssig-Frankfurt a. M. im Namen des Ausschusses entworfen hat, lauten:

III.

1. Die Schüler unserer Oberclassen leiden an Ueberbürdung und in Folge davon nur zu oft an Oberflächlichkeit und an Schlaffheit.

2. Abhülfe ist auf dem Wege der Concentration zu suchen.

3. Diese Concentration ist durch eine Modification der Zielleistungen anzustreben, damit Berücksichtigung der verschiedenen localen Bedürfnisse und der Individualitäten ermöglicht werde.

4. Es wird zu dem Ende eine mathematisch-physikalische und eine neusprachliche Richtung des höhern Schulunterrichts zu sondern sein.

5. Beiden Richtungen gemeinsam bleibt, im Interesse humaner und einheitlich-nationaler Bildung, ein gleichmässig gründlicher Unterricht in deutscher Sprache und Litteratur, Geschichte und Geographie, so weit die letztere nicht Kenntnisse in der höheren Mathematik erfordert.

6. Die Schüler der mathematisch-physikalischen Gruppe sind von den fremdsprachlichen Aufsätzen zu entbinden, sowie, auf ihren Wunsch, vom Latein. Dagegen muss auch von ihnen Sicherheit in der französischen

und englischen Elementargrammatik und Fertigkeit in der Lectüre wissenschaftlicher französischer und englischer Prosa erreicht werden.

7. Die Schüler der neusprachlichen Abtheilung werden von höherer Mathematik, mathematischer Physik, mathematischem Zeichnen entbunden; dagegen sind Sicherheit in der Elementarmathematik, Experimentalphysik, eine gute, grundlegende Uebersicht über die beschreibende Naturkunde und die Elemente der Chemie auch von ihnen zu verlangen.

8. Beide Abtheilungen werden so in den Stand gesetzt werden, den an ihre specielle Richtung schon jetzt gestellten Forderungen wirklich und intensiv zu genügen und die Schüler zu selbständiger wissenschaftlicher Arbeit vorzubilden und anzuregen.

9. Die Durchführung dieser Reorganisation wird, je nach der Frequenz der Schulen, entweder durch Bildung besonderer Classen oder durch Hinzufügung facultativer Extrastunden zu dem Plan der Oberclassen und dem entsprechende Dispensationen zu erstreben sein. So wird localen Bedürfnissen genügt werden, so werden die Individualitäten berücksichtigt werden können ohne Gefahr für die nationale geistige Einheit und für den erziehenden Einfluss des Unterrichtes.

Diese Thesen werden vom Referenten Kreyssig in folgender Weise erläutert und begründet: Wir sind in unserem Deutschland Zeugen eines merkwürdigen Schauspiels gewesen. Bekanntlich hat der preussische Schulmeister die Schlacht von Sadowa gewonnen; dann haben unsere Freiwilligen im letzten Kriege Sanskritbriefe aus dem Felde nach Hause geschickt, andrerseits auch so vorzüglich französisch gesprochen, dass sich der Ruf deutscher Bildung nur noch immer weiter verbreitete. In Menge kommen die Leute zu uns herüber aus Belgien, aus der Schweiz, aus Frankreich, um zu sehen, wie wir's machen. Die Sache könnte beunruhigen, wenn dem nicht ein Trost gegenüber stände. Von anderer Seite nämlich hört man Klagen, es müsse besser werden, der Ruf nach Reform tritt immer näher an uns heran. — Sehen wir uns die Klagen näher an, so scheint die wichsigste: die Jugend unserer höheren Lehranstalten entbehre der geistigen Frische, welche sie sonst wohl gehabt habe, sie bringe ins Leben allerlei Kenntnisse mit, aber die richtige Kraft und Freude habe abgenommen. Dieser Vorwurf erhebt sich nicht etwa gegen einzelne Classen von Lehranstalten, sondern bekanntlich sprechen alle Directoren von Gymnasien ebenso darüber wie wir, — wenn sie unter sich sind. Zunächst glaube ich diese Klagen auf ein gewisses Mass zurückführen zu können, wenn ich sage, dass wir nicht ungerecht sein dürfen gegen die Leistungen unseres heutigen Schulwesens, dass wir nicht vergessen dürfen, wir haben es in unserer höher gebildeten Jugend nicht mehr mit einer geistigen Elite, nicht mit Berufssoldaten, sondern mit einem Volksheer zu thun. Denn auch die geistige Wehr drängt heran, eine wirkliche Volkswehr zu werden. Unsere Aufgabe stellt sich daher so, nun auch in diesen Massen den Geist der Wissenschaftlichkeit zu wecken, die Freude am geistigen Arbeiten in den Jungen anzuregen und in ihnen die Kraft zu entwickeln diese Arbeit zu vollziehen. Wenn man aber fragt: Worin liegt hier das Uebel? so ertönt aus dem Elternhause und von den Behörden die Klage: Ihr überbürdet die jungen Leute, Ihr verlangt mehr, als man verlangen kann. — Mit ihrer schärfsten Spitze jedoch richten sich diese Klagen gegen die Realschulen. Wer von uns die Aufgabe hat ernstlich lösen wollen, dass die Schüler einen französischen Aufsatz correct und mit einiger Gewandtheit,

dass sie ebenso einen englischen, einen deutschen Aufsatz anfertigen, dass sie eine mathematische oder physicalische Aufgabe leicht lösen, der wird wissen, was das zu bedeuten hat, und wie einem armen Jungen zu Muthe ist, wenn er allen diesen Forderungen genügen will. Viele mit mir werden wissen, dass die Schüler in Prima wie Strafgefangene gearbeitet haben; und daher kommen natürlich die Klagen. Nun giebt es verschiedene Wege, um dieser Ueberbürdung zu steuern. Man könnte die Forderungen herabsetzen; den Weg wird aber aus verschiedenen Gründen so leicht Niemand einschlagen wollen. Das Leben entwickelt sich; die Wissenschaft wird immer mannichfaltiger; der junge Mann, der jetzt ins Leben eintritt mit dem Entschlusse sich in höheren Kreisen geltend zu machen, sieht sich unerbittlichen Anforderungen gegenüber, an denen das Leben Nichts nachlässt. — Der zweite Weg wäre der, mann könnte Gegenstände auslassen. Aber es hat doch sogar das Gymnasium ziemlich dieselben Gegenstände wie wir, obgleich es sich auf seine Concentration so viel zu Gute thut. — Die Aufgabe stellt sich so: Erleichterung zu schaffen, ohne Verminderung der Lehrgegenstände und ohne Verminderung der Leistungen, dadurch, dass man Rücksicht nimmt auf die verschiedenen Richtungen, in welchen die einzelnen Schüler hauptsächlich Etwas leisten wollen. Wir müssen einen Unterschied machen zwischen Haupt- und Nebengegenständen; wir müssen es unseren Schülern möglich machen sich zu vertiefen; denn damit entsteht erst die Freude an der Sache. Wir müssen jenen Unterschied machen, indem wir den Individualitäten der Schüler, ihren Anlagen und den Lebenszwecken, welchen sich die einzelnen zuwenden, mehr Beachtung schenken, als nach dem bisherigen Lehrplane möglich gewesen ist, d. h. natürlich unter Berücksichtigung derjenigen Grundlage, welche die Schule legen soll für eine einheitliche nationale und humane Entwicklung. Denn wir dürfen dem Vorwurf nicht verfallen, den unsere Gegner erheben: Ihr wollt die Nation zersplittern (Beifall), Ihr wollt die Einheit unmöglich machen. — Um diesen Forderungen zu genügen, sehe ich kein anderes Mittel als: die Zielleistungen, die wir von unsern Abiturienten fordern, nicht für alle nach demselben Masse zu bestimmen, sondern den jungen Leuten einen Spielraum zu lassen; und zwar scheiden sich da zwei Richtungen: es wird sich die mathematisch-physicalische Richtung abheben von der Richtung, welche ausgeht auf Erkenntniss des modernen Lebens durch das Studium moderner Sprachen und neuerer Geschichte. Dass die Richtungen sich scheiden, wird jeder Schulmann in Obersecunda und Prima erkennen können. Meine Absicht ist nun nicht etwa, mit Vörschlägen von Lehrplänen zu kommen; denn die besonderen Verhältnisse der Schulen fordern einen freien Spielraum. Aber ich glaube, es ist eine Einigung möglich über gewisse leitende Grundsätze, welche darin bestehen die Ermässigung der Zielleistungen und die hierdurch herbeizuführende Concentration ins Auge zu fassen. Ich habe diese Ideen in meinen Thesen niedergelegt und werde die Einwendungen gegen dieselben abwarten.

Steinbart-Rawitsch schlägt vor, die Thesen 1 und 2 von Kreyssig zusammenzufassen und den Satz: »und in Folge davon nur zu oft an Schlaffheit« zu streichen. Dieser Satz könne zu Missdeutungen führen. — Redner beantragt ferner die Numern 5, 6, 7, 8 zu streichen, weil diese Numern zu sehr ins Einzelne gehen; auch scheine Kreyssig angenommen zu haben, bis Ober-Secunda solle kein Latein getrieben werden.

Kreyssig: Die Organisation im Einzelnen habe er vollständig bei

Seite gelassen. Nehme man auch die Realschulen, wie sie jetzt sind, so werde man doch immer gut thun das Latein von der Secunda an facultativ zu machen. Denjenigen Schülern, welche eine Laufbahn einschlagen, für die der Staat Latein verlangt, wolle er Gelegenheit geben das geforderte Mass lateinischer Kenntnisse sich zu erwerben, und sie würden das können, auch wenn der jetzige Zustand bleibe. Dabei scheine ihm die Reorganisation von Ostendorf sehr viele empfehlenswerthe Seiten zu haben, obwohl auch gewisse Bedenken mit Grund würden vorgebracht werden können. Er stelle sich auf den rein praktischen Standpunct; denn gesetzt, es werde gar Nichts geändert, so würde man doch genöthigt sein das Latein in den oberen Classen facultativ zu nehmen; sonst komme man aus dem Elend der Ueberlastung nicht heraus. Er habe in Frankfurt die besten Beispiele, dass junge Leute, die Kaufleute werden, tüchtig Französisch und Englisch lernen wollen. Beabsichtigen sie als gebildete Männer den Horaz zu lesen, so werde er sie daran nicht hindern; aber diejenigen, welche Architekten werden wollen, dürfe man auch nicht hindern tüchtig zu zeichnen.

Steinbart wiederholt seinen früheren Vorschlag, der auf Umstellung der verschiedenen Puncte der Tagesordnung gerichtet war, in so weit, als er jetzt beantragt zugleich mit der Einrichtung der obersten Classen der Realschule auch das Verhältniss der Realschule zur Volksschule und zur höheren Bürgerschule, also die Einrichtung der unteren Realschulclassen, in den Kreis der Debatte zu ziehen.

Vorsitzender stimmt mit Rücksicht auf den Verlauf, welchen die Debatte genommen hat, und in Erwägung, dass über Beides nunmehr in derselben Sitzung verhandelt werden muss, dem Antrage von Steinbart zu und bemerkt, da aus der Versammlung kein Widerspruch erhoben wird: Die Debatte wird sich also über die unteren und die oberen Classen der Realschule erstrecken.

Steinbart: Man müsse sich hierbei den Antrag des Ausschusses ansehen, welcher lautet:

IV.

„Es ist nothwendig, dass zwischen der höheren Bürgerschule und der Realschule ein organischer Zusammenhang hergestellt werde; daher wünschenswerth, dass die unteren Classen der einen und der anderen Anstalt einen im Allgemeinen gleichartigen Lehrplan befolgen. Dieser Lehrplan ist wesentlich nach den Bedürfnissen der höheren Bürgerschule zu gestalten.“

Wenn man diesen Vorschlag annehme, dann scheine es ihm nothwendig, dass man auf der Realschule mit Französisch anfange, darauf Englisch folgen lasse und zuletzt, facultativ, Latein einführe; wenigstens müsse, wenn zwischen der höheren Bürgerschule und der Realschule überhaupt ein organischer Zusammenhang hergestellt werden solle, das Latein unbedingt aus den unteren Classen heraus. — Gleichzeitig stelle er aber einen Zusatzantrag zu den Kreyssig'schen Thesen, nämlich:

„Den Abiturienten beider Abtheilungen der Realschule ist die ungeschmälerte Berechtigung zum Besuche der Universität zu gewähren.“

Es sei zwar in Gera bereits beschlossen, dass die Realschulen I. O. mit der Bezeichnung Realgymnasien den Gymnasien als gleichberechtigt

gegenüberzustellen seien; aber es sei ein Jahr darüber vergangen, und es warten die Zaghaften darauf, dass gerade von dieser Versammlung die vollständige Gleichberechtigung noch einmal als dringender Wunsch ausgesprochen werde. Das Amendement solle zugleich Einzelnen Gelegenheit geben sich auszusprechen über die anzustrebende Gleichberechtigung Angesichts des für die oberen Classen geforderten facultativen Latein.

Grf. Pfeil. Er befinde sich in vollkommener Uebereinstimmung mit dem Vorredner. Den Stundpunct, dass Deutschland an der Spitze der Intelligenz stehe, könne man nur behaupten, wenn man fortschreite, wenn man das, was in unserer Ausbildung mangelhaft sei, verbessere. Damit wolle er jedoch keineswegs sagen, dass unser Schulwesen schlecht sei: nur das Gute lasse sich verbessern; das Schechte lasse sich nicht verbessern, sondern nur abschaffen. — Er sei nicht der Meinung, dass man in den Leistungen irgend Etwas nachlassen müsse. — Mit Ostendorf stimme er insofern nicht überein, als er es nicht für zweckmässig halte das Lateinische zwischen Französisch und Englisch einzuschieben; es müsse vielmehr zuletzt, und dann facultativ, gelehrt werden. — Wir dürfen unser Unterrichtswesen nicht auf eine mystische Geistesbildung zuspitzen: die Geistesbildung hange an so feinen Fäden, dass wir unmöglich im Stande seien ihren Gang zu beurtheilen. Jedes Lernen erwecke Geistesbildung, nicht bloss irgend ein bestimmtes Fach allein. — Was die Berechtigung zur Universität betreffe, so, glaubt Redner, brauche man sich darum vorläufig nicht zu kümmern, dieselbe werde von selbst folgen.

Beck-Berlin. Die Ueberbürdung scheine ihm nicht bloss in der Masse des Stoffes zu liegen, sondern auch in der Unvollkommenheit der Lehrweise; er schlage vor, nicht nur auf Concentration, sondern auch auf Vervollkommnung der Lehrweise und zweckmässige Vorbildung der Lehrer hinzuwirken. Damit nehme man zugleich einen in Gera beschlossenen Satz wieder auf, nämlich, dass es nothwendig sei pädagogische Seminarien herzustellen; es könne in kurzer Zeit viel gelehrt werden, wenn es geschickt gelehrt werde. —

Strack-Berlin beantragt in Nr. 4. und Nr. 7. der Kreyssig'schen Thesen die Silbe »neu« vor »sprachlich« zu streichen. Wenn dieses »neu« stehen bleibe, so werde von vornherein das Lateinische gänzlich ausgeschlossen, und nicht bloss das, sondern auch noch etwas Anderes, was Allen sehr am Herzen liege, und was in die Realschulen hineinkommen müsse, nämlich das Mittelhochdeutsche. Unsere Schüler müssen dahin kommen unsere grossen Epen in der Grundsprache zu lesen.

Krumme-Remscheid als Referent über Punct 3 der Special-Debatte. Bekanntlich hat Schleiermacher gemeint: Erst die Volksschule, dann die Bürgerschule und dann die höhere Schule. In dieser scharfen Präcision seine Forderung zu erfüllen sei zwar nicht möglich; wohl aber müsse man einen organischen Verband zwischen Volksschule, Bürgerschule und höherer Schule herstellen und könne die Grundsätze, welche Schleiermacher in Bezug auf Einrichtuug der Lehrpläne aufgestellt habe, sehr wohl verwerthen. Ein wesentlicher Grund, der die Schüler in höhere Schulen führt, sei zunächst der die Kinder mindestens in dieselbe gesellschaftliche Stellung zu bringen, welche der Vater hat. Die unteren Classen wollten ihre Kinder über den Stand der Eltern erheben und ihnen einen leichteren Erwerb gewähren. Von durchschlagender Bedeutung aber sei die Berechtigung zum einjährigen Freiwilligendienst. Diese sei mit der Zeit vollständig zu einem Ehrenpunct geworden; es sei nicht zu

schroff ausgedrückt, wenn man sage, es bleibe manchen Vätern Nichts übrig als den Söhnen Gelegenheit zu geben die Berechtigung zu erwerben oder sie auswandern zu lassen. Die Schule werde daher wenigstens nach rein äusserlichen Gründen gewählt. — Wer dem Sohne nicht von vornherein eine Stellung in Aussicht stellen kann, der ist gezwungen ihn ins Gymnasium zu schicken, weil ihm von da aus Alles offen steht. Das Gymnasium, glaubt man, nehme auch geistig mehr in Anspruch, in der Realschule werde der Junge weniger beschäftigt, und die Eltern wünschen den Jungen den Tag über beschäftigt zu sehen. Man hat mit grosser Bereitwilligkeit darauf hingewiesen, dass die Realschullehrer selbst ihre Kinder ins Gymnasium schickten; das sei doch ein Mangel an Vertrauen in ihre eigene Anstalten. Aber die Lehrer sind nicht besser gestellt als alle übrigen Leute, als namentlich alle Beamten. — Das Gymnasium ist in den unteren und mittleren Classen allerdings durch grösseren Concentration des Unterrichtes gegen die Realschule im Vortheil; in den oberen Classen aber verschwindet dieser Vortheil gänzlich, und die Uebelstände sind dort so gut vorhanden wie hier. — Die Schüler scheiden sich in drei Gruppen. Die eine Classe geht ab nach der Confirmation, die zweite, nachdem sie das Zeugniss zum einjährigen Dienst erworben hat, und die dritte macht die Schule durch. Sehen wir uns einen Jungen an, der die Schule verlässt unmittelbar nach der Confirmation; man kann wohl mit Sicherheit sagen: Er hätte besser gethan, wenn er nur die Volksschule besucht hätte. Ein solcher Junge hat eine sehr mangelhafte Bildung; er hat namentlich von drei Sprachen nur Anfänge gelernt. Die Schuld hieran tragen unsere Einrichtungen. — Man habe in Gera ins Auge gefasst, dass die Berechtigung zum einjährigen Dienst auch an höheren Bürgerschulen ohne Latein erworbenwerden müsse; hierbei sei für die Versammlung der Umstand massgebend gewesen, dass man die Schulen für den mittleren Bürgerstand von denen habe trennen wollen, die auf ein Studium vorbereiten. Für die Herren vom Gymnasium sei, wenn sie ein ähnliches Ziel verfolgten, besonders der Grund massgebend, den Realschulen I. O. eine Fontanelle anzusetzen, um die Berechtigungsfrage aus der Welt zu schaffen. Es wäre interessant, von den Collegen aus Magdeburg und Leipzig statistische Nachrichten zu haben, um zu sehen, ob der Uebergang von der Realschule zur höheren Bürgerschule erheblich ist. Redner meint, die Zahl der Schüler, welche die Realschule verlassen nach Erlangung der Berechtigung, werde sich nicht erheblich verringern, so lange die Eltern gezwungen seien die Schüler in eine bestimmte Shhule zu schicken, so lange der erste Schritt für die Zukunft der Schüler etwas Entscheidendes habe. Bekanntlich nehme der Entwurf von Süvern hierauf Rücksicht. Besonders weit gehe aber der Bairische Erlass, der die Lehrverfassung der Realgymnasien und classischer Gymnasien enthalte. Für die Baieririschen Realschulen sei die Lateinschule die Vorbereitung. Darin liege die Anerkennung der Nothwendigkeit eines gemeinsamen Unterbaues, und das Wesentliche dieses Unterbaues bestehe in einer fremden Sprache. Darüber seien Alle einig, dass eine fremde Sprache ein besserer Prüfstein ist, um die Befähigung und die Verstandeshöhe zu ermitteln, als die Muttersprache. In zwei fremden Sprachen aber würde bis zum Alter von 12 Jahren nicht genug geleistet werden können, um danach über Talent und Neigung zu urtheilen. Was die zu wählende Sprache anbetreffe, so müsse diejenige gelehrt werden, welche auch von Allen fortgesetzt wird. Es könne also nur eine neuere Sprache sein. — Wenn nach diesen

Grundsätzen die Bürgerschule und die Realschule construirt würden, dann könnten die Rectoratsschulen in kleineren Orten wegfallen, und es würde ein Verband hergestellt zwischen dem Schulwesen der grösseren Orte. — Die höhere Bürgerschule müsse jedoch von der eigentlichen höheren Schule getrennt werden. In einer mittleren Stadt wird nach der Ansicht des Redners gewöhnlich eine eigentliche höhere Schule, aber es werden mehrere höhere Bürgerschulen vorhanden sein müssen. So wie die Sache jetzt liegt, folge der Schüler der physikalischen Trägheit und bleibe in der Schule, in der er sei. In Deutschland müsse, ähnlich wie z. B. in Zürich, eine Organisation des Schulwesens durchgeführt werden, die es möglich mache die Schüler in den unteren Classen der höheren Schulen zu sichten; damit werde das Beste erreicht werden.

Köpp-Eisenach. Concentration des Unterrichts sei, wie bereits hervorgehoben, nur zu erreichen, wenn das Latein in den unteren Classen wegfalle; er habe darüber besondere Erfahrungen gemacht. Fraglich sei es für ihn, ob man in den oberen Classen die Sonderung der Fächer wirklich betonen solle; die Schüler seien nur zu sehr geneigt das eine dem andern zum Opfer zu bringen. Wenn auch zuzugeben sei, dass ein Theil der Schüler zum Polytechnikum, ein anderer Theil zur Universität übergehe, so müsse doch der Unterbau für diese Hochschule ein gemeinsamer bleiben. — Mit dem eifrigen Betreiben des Lateinischen arbeite man, ohne es zu wollen, den Ultramontanen in die Hände. (Heiterkeit.) In Betreff des Mittelhochdeutschen stimme Redner dem Prof. Strack bei. Die höhere Mathematik aber müsse von der Realschule ausgeschlossen werden, wenn man gute Kenntnisse in der niederen erreichen wolle. — Halte man eine Sonderung zwischen den sprachlichen und den naturwissenschaftlichen Fächern für nothwendig, so würde er eine facultative Sonderung vorschlagen. — Es sei ihm schon vor Jahren gelungen seiner Schule für Mathematik, Naturwissenschaften und Medicin die Berechtigung zum Universitätsstudium zu erwirken; und bereits seien Universitätsprofessoren und sehr angesehene Aerzte aus seiner Realschule hervorgegangen. Auch habe die Universität Jena einstimmig anerkannt, dass das Realgymnasium dem classischen Gymnasium in Bezug auf die wissenschaftliche wie die gesellschaftliche Bildung, welche dort erreicht wird, völlig gleich stehe.

Vorsitzender macht aufmerksam darauf, dass man spätestens um 10¼ Uhr zur Abstimmung schreiten müsse, und ersucht die Redner sich in ihren Ausführungen recht kurz zu fassen.

Franke-Celle: In Bezug auf die Thesen, welche heute vorliegen, stehen die Gegensätze einander gegenüber: Soll Latein auf den höheren Bürgerschulen und Realschulen gelehrt werden oder nicht? — Redner macht die Entscheidung dieser Frage abhängig von den praktischen Zielen, welche man im Auge habe. Die meisten Anwesenden gingen doch darauf aus die Realschulen I. O. den Gymnasien als gleichberechtigt gegenüberstehen zu sehn. Wenn man aber das Latein in Wegfall bringe, so werde eine Gleichberechtigung von keiner Regierung erlangt werden.

Vorsitzender unterbricht den Redner, da dieser Gegenstand nicht mehr zur Debatte stehe.

Franke (fortfahrend): Er wünsche, dass das Latein nicht in Wegfall komme, sondern den Gemeinden, welche zahlreich höhere Bürgerschulen eingerichtet hätten und noch einrichteten, die freie Wahl gelassen werde. Er bitte den Präsidenten auf den Gegenstand in der zweiten Lesung zurückkommen zu dürfen.

Vorsitzender: Der Ausschuss beabsichtigt die ganze Frage nicht wieder zur Sprache zu bringen, sondern vorzuschlagen, dass, unter ausdrücklicher Wiederholung der in Gera gefassten Beschlüsse, in Al. 1 der Nr. I. nur gesagt werde: »Die Pflege der höheren Bürgerschule, ihre Ausbildung u. s. w.«

Rée-Hamburg ersucht die Versammlung Notiz zu nehmen von der Organisation der allgemeinen Volksschule, die bei ihm zu Hause eingerichtet sei. Die Kinder, welche sich melden, kämen in die »erste« Schule — er habe Numern eingeführt, um alles Anstössige zu vermeiden; das Ziel sei das der Vorschule mit dreijährigem Cursus. Diejenigen, welche z. B. zwei Jahre in jeder Classe gewesen seien und noch nicht die Reife erlangt haben, kämen in eine zweite Elementarschule mit zweijährigem Cursus, der aber nur zur Befestigung und Erweiterung dessen diene, was schon gelehrt sei. Die Anderen träten in die »zweite« Schule, welche ebenfalls einen 2—3jährigen Cursus habe und gleich sei den unteren Classen der lateinlosen höheren Bürgerschule. Nach Absolvirung dieser zweiten Schule trete die Trennung ein: diejenigen, welche Universitätsstudien machen, gehen in die höheren Schulen über, die übrigen kommen in die »dritte« Schule, die vollständig den oberen Classen der lateinlosen höheren Bürgerschule entspreche. Der Unterschied zwischen seiner Organisation und der Ostendorf'schen sei daher ein sehr bedeutender; er (Redner) wolle nicht, dass eine Vorschule neben der Volksschule bestehe, ebenso wenig, dass nach dem Vorschlage des Ausschusses die höheren Bürgerschulen und die Realschulen neben einander bestehen und in den unteren Classen gleiche Curse haben. —

Butz-Lauenburg a. d. Elbe. Es scheine bei Manchem ein Irrthum obzuwalten, darin bestehend, dass durch die gestrige Abstimmung über die höheren Bürgerschulen ohne Latein ohne Weiteres den höheren Bürgerschulen mit Latein das Todesurtheil gesprochen sei. Redner müsse ausdrücklich erklären, dass er gestern nicht in diesem Sinne für die höhere Bürgerschule ohne Latein gestimmt habe. Man müsse auf die kleinen Orte Rücksicht nehmen und dort solche Institutionen zulassen, die dort möglich sind, um auf diese Weise möglichst Vielen Rechnung zu tragen. Bei den Thesen von Kreyssig scheine ihm bedenklich, dass man den einen Unterricht obligatorisch, den andern facultativ einrichten wolle; selbst Schulbehörden seien, weil sie die Schädlichkeit eines facultativen Unterrichtes erkannt haben, davon wieder zurückgekommen.

Fischer-Bernburg. Für ihn sei das ceterum censeo die Gleichberechtigung mit dem Gymnasium: sie sei gewissermassen der Schlüssel zur feindlichen Stellung. Um sie zu erlangen, sei Latein wenigstens für jetzt nothwendig. Er sei deshalb in Betreff der These 1 von Nr. I., wegen ihrer Beziehung zu Nr. IV. der Ausschuss-Anträge, nachträglich bedenklich geworden; diese Sätze seien nicht klar genug gefasst.

Vorsitzender. Diese Sätze seien absichtlich so gefasst, wie sie vorlägen. Der Ausschuss sei in seiner Mehrheit der Ansicht, dass die Realschule und die höhere Bürgerschule in ihren unteren Classen grundsätzlich als lateinlose Schule betrachtet werden müssen, dass aber da, wo Latein gewünscht wird, dasselbe nicht ausgeschlossen zu werden brauche.

Buchenau-Bremen: wünscht die Bezeichnungen der Schulen geändert zu sehen: es soll nämlich statt: »Realschule«: »Realgymnasium«, und statt »höhere Bürgerschule«: »Realschule« gesetzt werden. Dadurch komme man wieder auf einen Geraer Beschluss zurück. Es sei von der

grössten Bedeutung Klarheit in die Sache zu bringen; jene Namen seien auch bereits an vielen Stellen eingeführt, besonders in den deutschen Reichslanden. Hierzu komme, dass in den Bezeichnungen bereits Verwirrung herrsche: in den hier ausgestellten Bauplänen z. B. finde man sogar die Ueberschrift »Realgymnasium II. O.« — Es dürfte sich empfehlen die alten Bezeichnungen in Klammern daneben zu setzen.

Stammer-Düsseldorf hat mehrere Bedenken gegen die Thesen von Kreyssig: Es ist wiederholt ausgesprochen, dass die Gymnasien und die Realschulen keine Fachschulen, sondern allgemeine Bildungsanstalten sein sollen; dem Geiste solcher Anstalten würde es nicht entsprechen in den oberen Classen eine Theilung nach künftigen Berufsfächern eintreten zu lassen. Durch die Realschulen und Gymnasien haben wir ja schon eine Spaltung und zwingen den Schüler schon zu einer Zeit, wo es nicht zweckmässig ist, zu wählen. Vermehre man also die Schwierigkeiten nicht, indem man noch eine weitere Theilung zulässt! Redner hat die Erfahrung gemacht, dass die Schüler selbst beim Abgange mit sich oft nicht einig seien, ob sie Kaufleute oder Techniker werden wollen; wie aber, wenn ein junger Mann sich wirklich entschieden habe und Verhältnisse oder innerer Beruf zur Aenderung des Studiums zwingen? Ausserdem würde es wohl nicht zweckmässig sein mit denen, welche sich dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Fache zuwenden, bloss Repetitionen in den Sprachen vorzunehmen. Die Schüler müssten wahrscheinlich noch privatim Sprachstunden nehmen, wenn sie nicht Alles vergessen wollten. — Uebrigens schliesse er sich den Ausführungen Beck's an. — Ein zweiter Punct, woran die Realschulen sehr leiden, sei die Beschaffenheit der Elementarschulen. Es handle sich vor Allem darum die Grundlagen zu verbessern. Er habe als Haupthinderniss für gute Fortschritte gefunden, dass die Schüler zu wenig entwickelt in die Realschule treten; gerade der Mangel an rechtzeitiger Selbstthätigkeit bringe die Verflachung hervor. — Was die angedeutete Schlaffheit betreffe, so könne man der entgegentreten, wenn man das Encyclopädische im Unterrichte vermeide, einzelne Puncte herausnehme, diese mit den Schülern genauer studire und ihnen zeige, es handle sich nicht um Dilettantismus, sondern um Vertiefung im Einzelnen.

Schrader-Halle ist für die Anträge Kreyssig's, weil sie am leichtesten durchführbar seien. Man könne die Unterrichtsfächer in drei Abtheilungen theilen: 1) eine Abtheilung, welche die allgemeine Bildung umfasse: Deutsch, Geographie, Geschichte; 2) die vorzugsweise sprachliche, 3) die naturwissenschaftlich-mathematische Abtheilung. — Die Fächer der beiden letzten Abtheilungen beschäftigen den menschlichen Geist nach zwei Richtungen, die mit einander in Conflict stehen. Wir sehen, dass die Schulen, welche in dieser Beziehung einseitig sind, verhältnissmässig mehr leisten, und dass die Realschulen daran kranken, dass man jene beiden Richtungen zusammenzwängt und dadurch den Geist des Schülers bald nach der einen, bald nach der andern Richtung hin zieht. Freilich möchte Redner eigentlich nicht ganz wie Kreyssig verfahren, vielmehr das Nebeneinander der Unterrichtsfächer in ein Nacheinander verwandeln, etwa so, dass die untere Stufe der Realschule einen gemeinsamen Unterbau mit dem Gymnasium habe; die Mittelstufe müsste sich dann vorzugsweise mit den fremden Sprachen beschäftigen, und in den oberen Classen müsste, nachdem in den Sprachen eine grössere Fertigkeit gewonnen ist, die mathematisch-naturwissenschaftliche Seite besonders hervortreten. Doch schliesst

Redner sich den Kreyssig'schen Vorschlägen an, weil sie jedenfalls mit geringer Störung des Bestehenden durchführbar seien.

Holzapfel-Magdeburg wünscht den Schlusssatz des Vorschlages IV., den der Ausschuss gemacht hat: »Dieser Lehrplan ist wesentlich nach den Bedürfnissen der höheren Bürgerschulen zu gestalten,« weggestrichen und den ersten Satz folgendermassen gefasst: »Es ist nothwendig, dass zwischen dem Gymnasium und der Realschule ein organischer Zusammenhang hergestellt werde.« Er vertheidige das System der Bifurcation, er habe sich auf der sächsischen Directoren-Conferenz ausführlich darüber ausgesprochen, ein Referat darüber sei im letzten Heft des Central-Organs gegeben.

Friedländer-Hamburg: Bei den Thesen des Ausschusses und denen von Kreyssig müsse man zweierlei beachten. Die Thesen des Ausschusses richten ihren Blick in die Zukunft; sie setzen voraus, dass die höheren Bürgerschulen ohne Latein zahlreich entstehen werden, und drücken den Wunsch aus, dass ein organischer Zusammenhang der so entstehenden Schulen mit den Realschulen ins Auge gefasst werde. Die Kreyssig'schen Thesen gehen darauf aus die oberen Classen der Realschule zu erleichtern, zu entlasten durch Concentration. Sie sollen einem Bedürfniss abhelfen, dessen möglichst schnelle Befriedigung eine dringende Pflicht des Staats im gegenwärtigen Augenblicke ist.

Schmeding-Duisburg wünscht ebenfalls, dass der letzte Satz des Antrages IV. gestrichen werde. Er glaubt mit jenem Schlusssatze schwäche man eine Bewegung ab, welche bisher ausserordentlich lebendig war. — Die Bestrebungen der Realschule gehen gegenwärtig dahin dem Gymnasium gleichgestellt zu werden. Diese Bestrebungen dürfen nicht aufgegeben werden. Der Abg. Paur habe bereits zu Gunsten der Gleichberechtigung gesprochen, von allen Städten, die Realschulen gegründet haben, werde dafür gewirkt; pfaktisch komme man erst dann zu Etwas, wenn diese Gleichberechtigung erlangt sei; deshalb müsse man die Realschulen jetzt so lassen wie sie sind; die Realschulmänner-Versammlung des Rheinlandes sei ebenfalls dafür gewesen zunächst erst für die Gleichberechtigung weiter zu wirken. — In Betreff der Kreyssig'schen Thesen sei bekannt, dass vielfach schon derartige Bestrebungen vorhanden seien, z. B. in der Schrift von Peter. Redner glaubt aber, dass diese Thesen zur Abstimmung noch nicht reif seien; wäre einmal abgestimmt, so sei die Versammlung dadurch insofern gebunden, als man ihr später das bereits Beschlossene vorhalten könne.

Laubert-Frankfurt a. d. O. wünscht die Realisation des vom Ausschuss vorgeschlagenen Systems der Bifurcation. Er glaubt, dass wenn die Schüler vom neunten bis zum funfzehnten Jahre Französisch und vom zwölften bis zum funfzehnten Jahre Englisch treiben, sie in beiden Sprachen Genügendes leisten werden, und dass, wenn sie dann nach jenem Systeme vorzugsweise in den mathematisch-physicalischen Fächern unterrichtet werden, sie fähig seien mit Lust und Liebe ein französisches oder englisches Buch über die technischen Fächer zu studiren. Wer darauf mit dem Abiturienten-Examen abgehe, der nehme auch die Kenntniss zweier lebenden Sprachen ins Leben mit. Wer zur Universität übergehe, müsse Lateinisch treiben und könne sich in die neuern Sprachen durch Lateinisch mehr vertiefen.

Quapp-Leer theilt die Ansichten Holzapfel's. Man dürfe den Zusammenhang mit dem Gymnasium nicht aufgeben, sondern beide, Gymna-

sium und Realschule, müssten von einem gemeinsamen Unterbau ausgehen. Damit sei aber entschieden, dass zuerst Lateinisch unterrichtet werden müsse. — Ferner sei er gegen das Bifurcationssystem in den oberen Classen der Realschule. Dass die Realschulen so sehr überladen seien, habe er trotz der vielen Klagen noch nicht bemerken können: das, was eine vernünftige Schule den Schülern zumuthe, leisten sie auch; es müsse nur darauf geachtet werden, dass nicht das eine oder das andere Fach zu sehr in den Vordergrund trete, und das sei Sache des Leiters jeder Anstalt. Allerdings hange es von Persönlichkeiten ab, dass das eine oder das andere Fach etwas vorgezogen werde; dies schade aber auch nichts. — Ausserdem komme man ganz von selbst zu dem, was Kreyssig wünsche, dass nämlich das eine Fach durch das andere compensirt werde: denn es stehe im Reglement über die Abiturientenprüfung, dass gute oder mehr als gute Leistungen in einem Fache als Deckung eintreten für geringere Leistungen in einem andern Fache. Damit habe man bereits, was man brauche.

Die Debatte ist geschlossen.

Referent Kreyssig: Ich habe Nichts dagegen, wenn Sie im Texte meiner Thesen die nähere Bezeichnung der Folgen von Ueberbürdung weglassen wollen; auch dagegen bin ich nicht statt »neusprachlich« zu setzen »sprachlich«. Principiell ist aber meine erste These geradeswegs in Frage gestellt worden vom letzten Herrn Redner. Er findet, dass die Schüler nicht überbürdet sind. Wer so ideale Verhältnisse in seiner Schule hat, dem kann Niemand widersprechen. Uebrigens geht meine Absicht nicht dahin die Schüler zu Faulpelzen zu machen, sondern ich möchte ihnen gerade die Arbeit angenehmer machen: ich will nicht, dass sie weniger, sondern dass sie lieber arbeiten. Arbeit, die von der inneren Natur verlangt wird, ist eine Freude, keine Erschöpfung; Arbeit, die man einem Schüler octroyirt, während sein ganzes Wesen nach einer andern Seite hin trachtet, ist eine grosse Sünde, (Bravo!) weil man ihm einen Schaden thut, den man nun und nimmer verantworten kann. Diese Sünde wider den heiligen Geist wird auf dem Gymnasium in ganz entsetzlicher Ausdehnung geübt: man erzieht da massenweise Schüler, denen Nichts ferner liegt als ein Interesse für das Alterthum; denn wenn sie vom Gymnasium kommen, verschliessen sie ihren Herodot und ihren Horaz und ihren Buttmann mit sieben Siegeln. (Lebhafte Zustimmung.) Ich erinnere mich einer Scene aus meiner Jugend, wo ein Commiliton zu dieser Feierlichkeit besonders einlud. (Grosse Heiterkeit.) — Ein zweiter Einwand, der gegen meine Thesen gemacht wurde, war: wir kämen in das System der Fachschulen, man werfe uns ohnehin schon Zersplitterung der nationalen Interessen vor. M. H., wir müssen uns darüber klar werden: Was ist eine Fachschule? Darunter verstehe ich keineswegs eine Bildunganstalt, welche gewisse Wissenschaften bevorzugt, diese mit besonderer Concentration treibt und die andern fortlässt, — dann wären nämlich alle Schulen Fachschulen; denn alle Wissenschaften werden auf keiner Schule getrieben, sondern immer nur bestimmte. Unsere Gymnasien sind in diesem Sinne erst recht Fachschulen, denn sie bringen den jungen Leuten Kenntnisse bei, deren ein Theolog, ein Philolog und ein Jurist vorzugsweise bedarf. Eine Fachschule in dem Sinne, wie der Pädagog sie perhorrescirt, ist eine Lehranstalt, welche Dinge treibt lediglich um des daraus zu ziehenden reellen Nutzens willen und principiell ohne Berücksichtigung ihrer bildenden Kraft. Bei uns ist die Berücksichtigung der

bildenden Kraft immer Numer Eins! Wir werden keinen Gegenstand nach einer Methode betreiben, von der wir nicht überzeugt sind, dass sie geeignet ist wirkliche Bildung zu geben, d. h. die Achtung vor Wahrheit und die Wissbegier in dem jungen Manne zu erregen, in seinem Geiste die Kräfte zu verstärken, welche ihn in den Stand setzen diesen edelsten Trieben des Menschen zu genügen. Ob aber solche höhere Bildung vorzugsweise durch intensiv mathematisch-physicalische oder durch sprachliche Studien erlangt wird, das macht keineswegs einen qualitativen Unterschied aus. Dass ich sehr wohl anerkenne, wie alle Bildung eines grossen Volkes auch stofflich einer gemeinsamen Grundlage bedarf, und wie es durchaus nothwendig ist, dass bei einem grossen Volke sich eine gewisse Summe von Kenntnissen ganz von selbst verstehe, und dass sich eine Sprache der Geister bilde, die einem Jeden verständlich ist, das kann Niemandem zweifelhaft sein, der meine Thesen gelesen hat. Ich habe ausdrücklich hervorgehoben, dass gründliche Kenntniss in der vaterländischen Litteratur, in Geschichte und Geographie von Allen gleichmässig verlangt werden muss. Andrerseits aber bin ich der Ansicht, dass wir unserer Jugend schuldig sind den schlimmsten Einwurf aus dem Wege zu räumen, den man mit Recht gegen unsere Realschulbildung geltend macht, nämlich den, dass wir in den Schülern den eigentlich wissenschaftlichen Trieb todt machen; und der wird todt gemacht, wenn wir unsere jungen Leute anhalten sich zu zersplittern. Wir müssen es ihnen möglich machen sich zu concentriren; dann werden die Universitätsprofessoren nicht kommen können und sagen: »Die Realschulen schicken uns Schüler, die von Allem Etwas wissen; aber arbeiten können sie nicht.« — Es ist ferner gewünscht worden, die Berechtigungsfrage mit herein zu ziehen; ich habe Nichts dawider, sie ist für mich eine vollkommen selbstverständliche Sache. — Was das Latein angeht, so habe ich mich, um das Erreichbare in möglichste Nähe zu rücken, auf den thatsächlichen Standpunct gestellt und das Latein in den mittleren und unteren Classen als eine Sache angenommen, die einmal da ist. Daraus folgt aber nicht, dass ich die Gründe geringschätze, welche in dem Vorschlage des Vorsitzenden enthalten sind, und von denen der schwierigste der ist, dass es höchst bedenklich sei, von der untersten Classe an einen Gegenstand mit Force zu treiben, der noch innerhalb der Schuljahre bei Seite gelegt wird. Ich bin auch fest überzeugt, dass bei einer sehr energischen Behandlung des Französischen eine vollkommen genügende Geistesbildung erreicht werden kann, (Beifall) eine Bildung, wie wir sie jetzt durch Latein erreichen. Andrerseits aber bin ich keineswegs blind gegen die Gefahren, welche darin liegen; ich meine darin, dass die neueren Sprachen keine freie Wortstellung haben. Ich erinnere daran, wie Sie ja alle in den unteren Classen erleben, dass jeder Schüler auf einer beständigen Flucht vor dem Denken ist und versucht Vocabeln zu übersetzen; und wenn die Wörter von Natur allenfalls einen Satz geben, so ist er zufrieden. Hat er nun einen Lehrer, der gewandt ist, so wird der ihn schon zu fassen wissen und wird ihn nicht loslassen, bis er ein scharfes, klares Verständniss bekommen hat. Aber bei einem Lehrer, der sich's gern bequem macht, liegt die Versuchung sehr nahe solchem gedankenlosen Uebersetzen einen freien Spielraum zu lassen. — Zunächst liegt aber die Verbesserung des Unterrichts in den oberen Classen vor. Was hier die Weglassung der Numern 5—8 meiner Thesen betrifft, so würde ich kein principielles Unglück darin finden; aber ich habe einige Bedenken dagegen. Ich glaube, wenn wir so

allgemein sagen, »Wir wollen durch Concentration Erleichterung verschaffen«, so könnte man erwidern: »Das ist bald gesagt; aber wie denkt Ihr Euch diese Erleichterung?« und da habe ich zeigen wollen, dass ich eine klare Vorstellung davon habe, dass ich der Ueberzeugung bin, die Tüchtigkeit in einer fremden Sprache verlangt eine sehr intensive Beschäftigung mit derselben, dass aber nach meiner Ansicht zugleich, um die Schüler nicht zu einseitig auszubilden, eine Kenntniss der Elementarmathematik durchaus nothwendig ist. Auf der andern Seite erfordert die Lösung von Aufgaben auf mathematisch-physicalischem Gebiete dieselbe Vertiefung in den Gegenstand, welche zur Anfertigung von sprachlichen Aufsätzen gehört. — Endlich ist hervorgehoben worden, facultative Stunden wären pädagogisch überhaupt nicht zuzulassen. Aber, m. H., wenn der Director geschickt ist, wenn er die Stundenpläne zweckmässig anordnet, so gewähren die facultativen Stunden denen, die wirklich die Absicht haben eine Sache zu lernen, grosse Vortheile. Natürlich meine ich nicht, in den facultativen Stunden eine milde Praxis eintreten zu lassen; davor möchte ich ganz besonders warnen; Gott bewahre uns vor milder Praxis! Was man verlangt, das muss man ganz verlangen. (Beifall.) Aber ich will nicht das Unmögliche verlangen; ich will die Realschule dem Gymnasium ebenbürtig machen; wir müssen zeigen, dass man auf der Realschule erst recht arbeiten lernt; die Tradition soll uns hierbei eine Stütze, sie soll uns aber keine Fessel sein! (Lebhafter Beifall.)

Vorsitzender: Der Referent sei zuweilen über die Grenzen seines Referates hinaus gegangen; dies habe aber bei der Art, wie derselbe seine Ansichten entwickelt habe, wohl kein Mitglied der Versammlung bedauert. — Wenn der Referent darauf hingewiesen habe, dass die neueren Sprachen leicht ein gedankenloses Uebersetzen veranlassen, so scheine dazu das Lateinische, wenn man es so früh beginne, ebenfalls in reichem Masse Gelegenheit zu bieten; man möge sich nur vergegenwärtigen, wie die Schüler in Quarta und Tertia den Cornelius Nepos und den Caesar zu übersetzen pflegen. Doch dürfe und wolle er diese Frage als Vorsitzender nicht discutiren.

Referent Krumme verzichtet auf das Wort, und es folgt nun zunächst die Abstimmung über die Kreyssig'schen Thesen. Zu denselben liegen verschiedene Anträge vor.

Schmeding-Duisburg hat beantragt:

> »Die Versammlung erklärt, dass sie die Thesen des Herrn Director Kreyssig dankbar als Anregung zu einer weiteren Prüfung annehme, dass dieselben aber jetzt für eine Abstimmung noch nicht reif sind.«

Der Antrag Schmeding wird mit entschiedener Mehrheit abgelehnt.

Steinbart zieht seinen Antrag die Numern 5—8 zu streichen, nachdem er die Ausführungen des Referenten gehört habe, zurück.

Dagegen wird über seinen Antrag in These 1 die Worte »und in Folge davon nur zu oft an Oberflächlichkeit und Schlaffheit« zu streichen, abgestimmt und derselbe angenommen.

Zu These 2 liegt ein Antrag von Beck vor:

> *nach den Worten „zu suchen" hinzuzufügen: „und durch Vervollkommnung der Lehrweise und zweckmässige Vorbildung der Lehrer."*

Der Antrag wird abgelehnt, dagegen These 2 in der ursprünglichen Fassung angenommen.

These 3 wird in der vorliegenden Fassung fast einstimmig, These 4 mit grosser Majorität angenommen.

Thesen 5, 6, 7, 8, 9 werden ebenfalls mit grosser Majorität angenommen.

Ferner liegt ein Zusatzantrag Steinbart vor. Er lautet: »Den Abiturienten beider Abtheilungen der Realschule ist die ungeschmälerte Berechtigung zum Besuche der Universität zu gewähren.«

Dieser Antrag wird mit grosser Majorität angenommen.

Hierauf kommt der Antrag des Ausschusses betr. Punct 3 der Special-Debatte zur Abstimmung. Derselbe lautet:

IV.

Es ist nothwendig, dass zwischen der höheren Bürgerschule und der Realschule ein organischer Zusammenhang hergestellt werde; daher wünschenswerth, dass die unteren Classen der einen und der anderen Anstalt einen im Allgemeinen gleichartigen Lehrplan befolgen. Dieser Lehrplan ist wesentlich nach den Bedürfnissen der höheren Bürgerschule zu gestalten.

Zu diesem Antrage liegen 3 Verbesserungsanträge vor:

Holzapfel beantragt: Den Zusatz des Ausschusses, wie folgt, zu fassen:

„Es ist nothwendig, dass zwischen dem Gymnasium und der Realschule ein organischer Zusammenhang hergestellt werde, und dass die unteren Classen der einen und der andern Anstalt einen im Allgemeinen gleichartigen Lehrplan befolgen.“

Steinbart beantragt für die Abstimmung hierüber Zählung der Stimmen.

Der Antrag Holzapfel wird mit 72 gegen 42 Stimmen abgelehnt.

Rée beantragt: nach den Worten *„Lehrptan befolgen“* hinzuzufügen: *oder die Realschule erst da beginne, wo die untere Abtheilung der höheren Schule endet.“*

Der Antrag wird abgelehnt.

Buchenau beantragt, in dem Antrage des Ausschusses statt *„Realschule“* zu setzen *„Realgymnasium“*, und statt *„höhere Bürgerschule“* zu setzen *„Realschule“*.

Der Antrag wird angenommen.

Es folgen nun einige persönliche und geschäftliche Bemerkungen.

Gebhard-Braunschweig bittet das Stillschweigen der hier anwesenden Gymnasiallehrer bei den Angriffen, welche gegen das Gymnasium gefallen seien, nicht als eine Zustimmung der Lehrer ansehen zu wollen; dieselben hätten nur die kostbare Zeit der Versammlung nicht durch Entgegnungen ihrerseits noch verkürzen wollen; ihr Standpunct sei aber ein durchaus verschiedener.

(Schluss der Sitzung 11 Uhr 20 Min.)

Vierte Sitzung. Am 3. October.

Der Vorsitzende eröffnet die Sitzung um 2 Uhr 15 Min. im Saale des Landschaftsgebäudes. Eine ziemlich grosse Anzahl von Mitgliedern kann an der Sitzung nicht mehr theilnehmen, weil der Umstand, dass in ihren Schulen das neue Halbjahr am 5. October beginnt, sie zwingt

bereits am Nachmittage des 3. October abzureisen. — Der Vorsitzende theilt mit, dass die Section für neuere Sprachen sich constituirt habe; dieselbe bereite eine Petition vor für nächstes Jahr, welche die Begründung von Lehrstühlen für moderne Philologie bezweckt. — Director Lorey zu Gera habe der Versammlung die Rechnung über die Kosten der vorjährigen Versammlung zugeschickt; der Abschluss sei ein ganz erfreulicher: es sei noch ein kleiner Ueberschuss in Casse geblieben; um keine Zeit zu verlieren, werde es am zweckmässigsten sein, die Rechnung einfach dem neu zu wählenden Ausschuss zu übergeben. Er könne jedoch nicht umhin bei dieser Gelegenheit nochmals dem Geraer örtlichen Ausschusse und zu gleicher Zeit dem in Braunschweig gewählten Comité für seine ausgedehnte und erfolgreiche Thätigkeit den herzlichen Dank der Versammlung auszusprechen. Darauf beginnt die zweite Lesung der gefassten Beschlüsse.

Vorsitzender kommt zunächst auf die in erster Lesung beschlossene Veränderung der Namen »Realschule« und »höhere Bürgerschule in »Real-Gymnasium« und »Realschule« zurück. Er halte diese Veränderung für eine sehr unglückliche. Welche Art der Bezeichnungen an sich die passendere sei, darüber könne man streiten. Aber es sei doch zu bedenken, dass die Versammlung auf die gesetzgebenden Körperschaften des deutschen Reiches und des preussischen Landes einzuwirken wünsche. Dazu müsse sie sich so klar wie möglich ausdrücken, also sich auch an diejenigen Bezeichnungen halten, welche im grössten deutschen Staate gangbar seien. Komme man den gesetzgebenden Körperschaften mit neuen Namen, so gebe das weiter Nichts als Verwirrung. Daneben sei auch zu erwägen, dass die Versammlung sich durch die beschlossene Namenveränderung in Widerspruch setze mit dem Wortlaut anderer Beschlüsse, die sie gestern gefasst habe. Die Herren, welche für die neuen Namen seien, könnten ihren Zweck ebenso gut erreichen, wenn sie einen Zusatzantrag stellten: Es möge die Versammlung erklären, dass es wünschenswerth sei, wenn der Name »höhere Bürgerschule« in »Realschule«, und der Name »Realschule« in »Realgymnasium« verwandelt werde; dadurch bleibe man auch in Uebereinstimmung mit den Geraer Beschlüssen.

Buchenau-Bremen glaubt nicht, dass der Zweck nach dem Vorschlage des Vorsitzenden erreicht werde. Gerade weil Redner eine möglichst klare und präcise Bezeichnung wünsche, habe er den Antrag gestellt und den Ausschuss ersucht diese neuen Bezeichnungen zu wählen, welche auch für den Laien besser verständlich seien.

Lange-Hamburg: An den Geraer Beschlüssen müsse man jedenfalls festhalten. Auch würde bei den Behörden ein Zweifel nicht entstehen können, wenn in Klammern die alten Bezeichnungen hinzugefügt würden.

Vorsitzender weist darauf hin, dass in Gera nicht erklärt worden sei, die Aenderung der Namen sei eine Nothwendigkeit, sondern nur, sie sei wünschenswerth. Das seien aber ganz untergeordnete Gründe; es handle sich hauptsächlich um eine Einwirkung auf den preussischen Landtag, und diese sei nur möglich, wenn man sich an die Ausdrücke halte, welche in der zu erwartenden Vorlage des Unterrichtsministeriums gebraucht seien.

Strack-Berlin: Die Umwandlung der Namen im vorigen Jahre, zu denen er die Veranlassung sei, habe bereits einen Effect gehabt: das Reich habe nicht bloss Notiz davon genommen, sondern im Elsass kenne

man seitdem nur Realschulen und Realgymnasien. Wo das Reich gesprochen habe, da müsse der Particularismus ein Ende haben, und wenn wirklich noch Leute in den gesetzgebenden Körpern seien, welche die Unterscheidung nicht machen könnten, so möge man ihrem Verständniss nachhelfen, indem man die alten Bezeichnungen in Klammern hinzufüge.

Vorsitzender: Wenn Prorector Strack meine, das Reich habe von den Beschlüssen der Geraer Versammlung Notiz genommen, so sei das wohl ein Euphemismus; weder das Reich noch Andere haben sich bisher viel um die Geraer Beschlüsse gekümmert. Dass im Elsass die Namen Realgymnasium und Realschule gebraucht werden, beruhe auf früheren französischen Bezeichnungen, (?)

Darauf wendet sich die Verhandlung zu anderen Puncten.

Friedländer-Hamburg verliest noch einmal die Thesen, welche in Gera beschlossen, und welche die Veranlassung seien die diesjährigen Beschlüsse als »weitere Ausführung« der ersteren zu bezeichnen.

Steinbart-Rawitsch hält es nicht für richtig, in These 4 der No. I. zu sagen: »sei es in fremden Sprachen«; man müsse vielmehr sagen: »sei es in Sprachen«; dann könne man das Deutsche hinzudenken.

Friedländer vertritt dagegen den Standpunct des Ausschusses.

Graf Pfeil theilt den Standpunct Steinbart's.

Fischer-Bernburg: Man habe zwar in Gera beschlossen dahin zu wirken, dass höhere Bürgerschulen ohne Latein eingerichtet werden, habe aber nicht beschlossen, dass die höheren Bürgerschulen mit Latein aufzuheben seien. Redner möchte daher anheimgeben in These 1 der No. I. zu sagen: »die Pflege der höheren Bürgerschule ohne Latein neben der höheren Bürgerschule mit Latein.«

Es hat sich Niemand mehr zum Worte gemeldet. Die Debatte ist geschlossen.

Es wird nun zunächst über den Abänderungsantrag Steinbart: satt »sei es in fremden Sprachen« zu sagen: »sei es in Sprachen«, abgestimmt, und dieser Antrag abgelehnt.

Darauf folgt die definitive Abstimmung über die Thesen des Ausschusses in zweiter Lesung.

Dieselben haben nach mehrfachen redactionellen Aenderungen folgende Fassung erhalten:

In weiterer Ausführung der zu Gera (unter No. 3 und 4 der Beschl. betr. die Organisation des höheren Schulwesens) gefassten Beschlüsse wolle die Versammlung erklären:

I.

1. Die Pflege der höheren Bürgerschule, ihre Ausbildung und weitere Verbreitung ist eine besonders wichtige Aufgabe der nächsten Zukunft.

2. Solche Schulen müssen dergestalt organisirt werden, dass sie bei genügender Berücksichtigung der allgemeinen Bildung den eigenartigen örtlichen Bedürfnissen Rechnung tragen. Ein Normalplan kann für sie nicht aufgestellt werden. Jede dieser Schulen muss ein selbständiges, in sich abgeschlossenes Ganzes bilden.

3. Gemeinsam muss allen Abiturienten dieser Schulen sein: ein noch näher zu bestimmendes Mass von Kenntnissen in der deutschen Sprache

und Litteratur, in einer fremden Sprache, in Geschichte, Geographie, Naturwissenschaft und Mathematik. Ueber dieses Mass hinaus muss jede solche Schule sich mindestens nach einer wesentlichen Richtung hin, sei es im sprachlichen oder im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichte, erhöhte Ziele setzen, und zwar der Art, dass diese Ziele von fleissigen und im Ganzen gut beanlagten Schülern unter normalen Bedingungen bis zum vollendeten sechzehnten Lebensjahre erreicht werden können.

Die Thesen (1—3) werden fast einstimmig angenommen.

Die Thesen unter II. haben sich in ihrer endgültigen Fassung, wie folgt, gestaltet:

II.

1. Das Recht der Meldung zum einjährigen Freiwilligendienste darf nur auf Grund einer Prüfung erlangt werden können, welche entweder vor den dazu bestellten besonderen Commissionen oder vor den Lehrer-Collegien der dazu berechtigten Schulen abzulegen ist.

2. Die Aufsicht über diese Prüfungen muss den Reichsbehörden zustehen.

3. Die an die Prüflinge zu stellenden Forderungen sind nach dem Massstabe zu bestimmen, welcher für die Leistungen der Abiturienten der höheren Bürgerschulen aufgestellt wird.

Diese Thesen (II., 1—3) werden mit grosser Majorität angenommen.

Der Antrag über das Berechtigungswesen hat folgende Fassung erhalten:

III.

Das Berechtigungswesen ist nicht durch einseitige Verordnungen einzelner Minister, sondern gesetzlich zu regeln.

Auch dieser Antrag wird mit grosser Majorität angenommen.

Endlich wird folgende Resolution angenommen:

Dem neu zu wählenden Ausschuss bleibt die Aufgabe, nach den unter I., 3. aufgestellten Grundsätzen, das Mass von Kenntnissen im Einzelnen zu bezeichnen, welches von den Abiturienten der höheren Bürgerschulen zu fordern ist.

Darauf folgt die Debatte und Abstimmung über die Kreyssig'schen Thesen in zweiter Lesung.

Nachdem der Antrag Steinbart zu These 1 in erster Lesung angenommen ist, werden nunmehr die Thesen 1 und 2 zu einer These 1 zusammengezogen; es werden ferner einige weitere redactionelle Aenderungen vorgenommen, und die Thesen erhalten nach Schluss der Debatte folgende Fassung:

1. Die Schüler unserer Oberclassen leiden an Ueberbürdung. Abhülfe ist auf dem Wege der Concentration zu suchen.

2. Diese Concentration ist durch eine Modification der Zielleistungen anzustreben, damit Berücksichtigung der verschiedenen örtlichen Bedürfnisse und der Individualitäten ermöglicht werde.

3. Es werden zu dem Ende eine mathematisch-physicalische und eine sprachliche Richtung des höheren Realunterrichtes zu sondern sein.

4. Beiden Richtungen gemeinsam bleibt, im Interesse humaner und einheitlich-nationaler Bildung, ein gleichmässig gründlicher Unterricht in deutscher Sprache und Litteratur, in Geschichte und Geographie, soweit die letztere nicht Kenntnisse in der höheren Mathematik erfordert.

5. Die Schüler der mathematisch-physicalischen Gruppe sind von den fremdsprachlichen Aufsätzen zu entbinden sowie, auf ihren Wunsch, vom Latein. Dagegen muss auch von ihnen Sicherheit in der französischen und englischen Elementargrammatik und Fertigkeit des Verständnisses wissenschaftlicher Werke in französischer und englischer Sprache erreicht werden.

6. Die Schüler der sprachlichen Abtheilung werden von höherer Mathematik, mathematischer Physik und mathematischem Zeichnen entbunden; dagegen sind Sicherheit in der Elementarmathematik, Kenntniss der Experimentalphysik und eine gute, grundlegende Uebersicht über die beschreibende Naturkunde und die Elemente der Chemie auch von ihnen zu verlangen.

7. Beide Abtheilungen werden so in den Stand gesetzt werden den an ihre besondere Richtung schon jetzt gestellten Forderungen wirklich und intensiv zu genügen und die Schüler zu selbständiger wissenschaftlicher Arbeit anzuregen und vorzubilden.

8. Die Durchführung dieser Reorganisation wird je nach der Frequenz der Schulen entweder durch Bildung besonderer Classen oder durch Hinzufügung facultativer Nebenstunden zu dem Plane der Oberclassen und dem entsprechende Dispensation zu erstreben sein. So wird örtlichen Bedürfnissen genügt werden, so werden die Individualitäten berücksichtigt werden können ohne Gefahr für die nationale geistige Einheit und für den erziehenden Einfluss des Unterrichts.

Diese Thesen (1—8) werden definitiv mit grosser Majorität angenommen.

Darauf wird auch der Zusatz-Antrag Steinhart: *„Den Abiturienten beider Abtheilungen der Realschule ist die ungeschmälerte Berechtigung zum Besuche der Universität zu gewähren“*, mit grosser Mehrheit angenommen.

Zu dem vom Ausschuss gestellten Antrag IV. schlägt Schreiber-Magdeburg eine getrennte Abstimmung vor für den Schlusssatz: *Dieser Lehrplan ist wesentlich nach den Bedürfnissen der höheren Bürgerschule zu gestalten.“* Der Vorsitzende erklärt, er sehe kein Bedenken, auf Schreiber's Vorschlag einzugehen.

Darauf wird zunächst die Ersetzung des Namens »höherer Bürgerschule« durch »Realschule« und des Namens »Realschule« durch »Real-Gymnasium« abgelehnt, dagegen der erste, und dann auch der zweite Satz des Antrages IV. in der vom Ausschuss vorgeschlagenen Fassung angenommen.

Ebenso wird der Zusatz angenommen: *Es ist wünschenswerth, dass die höhere Bürgerschule als „Realschule“, die Realschule als „Realgymnasium“ bezeichnet werde.*

Hierdurch erhält der Antrag IV. des Ausschusses folgende definitive Fassung, in welcher er mit bedeutender Mehrheit angenommen wird:

Es ist nothwendig, dass zwischen der höheren Bürgerschule und der Realschule ein organischer Zusammenhang hergestellt werde, daher wünschenswerth, dass die unteren Classen der einen und der anderen Anstalt einen im Allgemeinen gleichartigen Lehrplan befolgen. Dieser Lehrplan ist wesentlich nach den Bedürfnissen der höheren Bürgerschule zu gestalten.

Es ist wünschenswerth, dass die höhere Bürgerschule als „Realschule", die Realschule als „Realgymnasium" bezeichnet werde.

Vorsitzender: Ich glaube, es liegt im Interesse unseres gemeinsamen Strebens, wenn wir bei dieser Gelegenheit ausdrücklich erklären, dass alles das, was wir im gegenwärtigen Jahre bisher angenommen, nur eine weitere Entwicklung dessen ist und sein soll, was wir im vorigen Jahre zu Gera beschlossen haben, und dass wir an diesen Geraer Beschlüssen festhalten.

Kreyssig (zu persönlicher Bemerkung): Es sei ihm mitgetheilt, dass sein Schussvortrag hier und da verletzt habe; man habe seine Aeusserungen so aufgefasst, als ob er gegen die gegenwärtigen Inhaber des Gymnasialprivilegiums eine Gehässigkeit im Sinne gehabt habe. — Da er Personen von Sachen zu scheiden wisse, so habe ihm Derartiges ganz fern gelegen, eine odiöse Absicht sei ganz und gar nicht im Spiel gewesen, er habe nur gegen ein odiöses Privileg gesprochen, gegen das Privileg, welches aus der köstlichen Gabe, die in den Schätzen des Alterthums uns überliefert sei, eine Zwangsjacke gemacht habe. Das sei ein Kampf um Principien. Er glaube, wenn gebildete deutsche Schulmänner über solche Dinge sich unterhalten, dass sie zu unterscheiden wüssten zwischen einem durch die Jahrhunderte uns überlieferten Princip, gegen welches alle Kräfte und alle Energie einzusetzen seien, weil es mit der ganzen Wucht der Masse auf uns drückt, und zwischen den Personen, welche zufällig durch das Vorhandensein eines Privilegiums begünstigt sind, und welche von jenem Princip in ihren persönlichen Verhältnissen zufällig berührt werden. — Es ist ganz gleichgültig, ob die Gymnasialvorrechte von dem oder jenem gerade gehandhabt werden. Wir wissen Alle, dass das Gute, dass das Talent, dass die Tüchtigkeit und der gute Wille nicht daran gebunden sind, ob Jemand dem Gymnasium oder der Realschule dient. (Lebhafter Beifall.) Hier hat es sich um Grundsätze gehandelt, und in diesen darf man nicht nachgeben. Redner bittet nochmals jede Aeusserung, welche den Schein einer persönlichen Verletzung an sich getragen habe, als unwillkürlicher Weise geschehen anzusehn.

Schulrath Gravenhorst wünscht nur, dass aus dem Schweigen bei den gegen das Gymnasium gefallenen Angriffen nicht eine Uebereinstimmung der betreffenden Anwesenden gefolgert werde. Dagegen stimme er mit den Thesen Kreyssig's in Bezug auf die Theilung nach zwei Richtungen hin überein und hege den Wunsch, dass das Gymnasium als Dritter im Bunde da stände. Anderseits habe es ihm geschienen, dass, wenn von einer Seite das Gymnasium als Beispiel der Ueberbürdung angeführt wurde, damit in die Debatte etwas hineingeworfen worden sei, worüber in dieser Versammlung nicht weiter gesprochen werden könne.

Der nächste Gegenstand der Tagesordnung ist: »Die etwaige Verwandlung der Deutschen Realschulmänner-Versammlung in einen Verein, bez. die Begründung von provinciellen Realschulmänner-Vereinen.«

Friedländer-Hamburg übernimmt den Vorsitz.

Referent Strack-Berlin: Die Bemühungen zur Bildung von Vereinigungen haben bereits einige thatsächliche Wirkungen gehabt. Im Königreich Sachsen hat sich ein Verein gebildet aus Männern, die schon in Gera zusammen getreten waren, und die zu Pfingsten bereits eine Versammlung gehalten haben. Diese Versammlung hat es mit Recht als ein gutes Mittel ihre Zwecke zu fördern angesehen der Redaction des »Central-Organs« einen ausführlichen Bericht zugehen zu lassen. Dr. Muth aus Plauen hat ihn eingesandt, und man wird ihn mit Interesse gelesen haben. Aehnlich haben die Realschulmänner der Provinz Sachsen in Verbindung mit denen des Herzogthums Anhalt und der Thüringischen Fürstenthümer einen Verein gebildet; die erste Versammlung desselben hat in Halle stattgefunden. Ein ausführliches Referat verdankt die Redaction des »Central-Organs« der Güte des Herrn Director Dr. Holzapfel-Magdeburg. Dasselbe werde den Mitgliedern hoffentlich Veranlassung geben Aehnliches in ihren Kreisen zu bewirken. Referent weiss historisch, aber nicht durch schriftliche Mittheilung aus dem Kreise der Betheiligten, dass in Rheinland-Westfalen ein ähnlicher Verein bestehe; ein Bericht über die Wirksamkeit desselben sei jedoch an die Redaction des »Central-Organs« bisher nicht gelangt. In Berlin und für die Provinz Brandenburg hat sich ein »Verein von Lehrern« gebildet; nach der Kenntniss, die Referent von demselben genommen, habe er nicht finden können, dass der Verein die Idee habe das Realschulwesen zu fördern; er habe bis jetzt nur wahrgenommen, ohne den Verein damit tadeln zu wollen, dass derselbe reale Interessen verfolge. (Heiterkeit.) Referent könne also den Verein nicht als einen solchen bezeichnen, der hinsichtlich der Interessen des Realschulwesens im Central-Organ Vertretung finden könnte; zudem seien ihm Mittheilungen auch nicht zugegangen. Dass es aber von Wichtigkeit sei in jeder Provinz einen solchen Verein zu bilden, und dass die Resultate, die da gewonnen werden, nach einem gemeinschaftlichen Mittelpuncte zusammenfliessen müssten, um von da wieder in gehörigen Strahlen nach auswärts zu gelangen und somit gemeinschaftliches Gut Aller zu werden, unterliege wohl keinem Zweifel. »Es würde gewiss die Sache in hohem Grade fördern, wenn der Eine und der Andere da, wo noch kein Verein besteht, einen solchen ins Leben riefe, und man würde dadurch sehr verwendbares Material für jede nächste Versammlung sowie gleichzeitig leichtere Verhandlung und leichtere Verständigung gewinnen, als bisher möglich gewesen ist. So kommen wir zur Einheit auch nach aussen, und diese macht uns stark. Das wissen unsre Gegner, und gerade deshalb suchen sie uns möglichst weit zu trennen. Devide et impera war des Römer's politischer Wahlspruch, er hat es immer verstanden denselben mit Erfolg zu üben, und das römische Wesen macht sich dadurch noch heute, nicht bloss vom päpstlichen Stuhle aus, überall geltend. Seien wir ihm gegenüber eine geschlossene Phalanx dadurch, dass wir ein Centrum suchen und von den einzelnen Puncten der Peripherie aus thätig sind.« — Ob die Versammlung aber schon jetzt einen einheitlichen Verein deutscher Realschulmänner zu bilden im Stande sei, bezweifelt Referent sehr; auch müsse er von einem sofortigen Versuche abrathen: nur auf dem genetischen Wege, d. h. nur von der Bildung von Provinzialvereinen und von deren Zusammenschluss zu einem Centralverein, erwarte er Heil.

Ostendorf-Düsseldorf: Er stehe auf einem anderen Standpuncte als der Herr Referent und beabsichtige zu dem jetzt vorliegenden Gegenstande der Tagesordnung einen Antrag zu stellen, von dem er allerdings

wisse, dass ein Theil der Versammlung ihm entschieden entgegen sein werde. Schon im Ausschuss sei zur Sprache gekommen, ob man nicht aus der jährlichen Versammlung der deutschen Realschulmänner einen Verein machen wolle, und zwar einen Verein zur Berathung und Herbeiführung einer Reform des deutschen höheren Schulwesens überhaupt. Der Antrag sei nur deshalb abgelehnt worden, weil man glaubte, es werde in der diesjährigen Versammlung noch zu früh sein darüber zu berathen. Seit jener Zeit habe Redner verschiedene Erfahrungen theils in Berlin, namentlich aber auch in einem Wahlbezirk gemacht, von dem er jüngst zum Mitgliede des Abgeordneten-Hauses gewählt sei; diese Erfahrungen bewögen ihn jetzt auf jenen Antrag zurück zu kommen. Wenn er sich dem Wahlbezirk als Realschuldirector vorgestellt und erklärt hätte, dass er im Hause der Abgeordneten die Interessen der Realschulen vertreten wolle, so würde er von sechshundert Wahlmännerstimmen auch nicht sechs erhalten haben; als Reformer auf dem Gebiete des höheren Schulwesens aber habe er auftreten dürfen; denn das Bewusstsein, dass auf diesem Gebiete eine durchgreifende Reform Noth thue, sei in weiten Kreisen verbreitet. — Redner geht hierauf weiter ein und fährt dann fort: Ich halte, wenn wir eine grössere Wirksamkeit ausüben wollen, eine doppelte Veränderung, eine Veränderung unseres Namens und eine Veränderung unserer Organisation, für geboten. Wir müssen die Einseitigkeit der Bezeichnung »Realschulmänner« abstreifen. Damit geben wir die Interessen des Realschulwesens keineswegs auf. Im Gegentheil, wir fördern dieselben: jede Reform auf dem Gebiete des höheren Schulwesens wird darauf ausgehn den realen Bildungs-Elementen ihr Recht zu verschaffen und das Gespenst einer allgemeinen formalen Bildung zu bekämpfen oder, besser gesagt, es als das darzustellen, was es ist, und es hierdurch zu bannen; indem wir aber nicht mehr als Vertreter besonderer Realschulinteressen auftreten, machen wir aus einer Schulmeisterfrage, welche nur die Realschullehrer und vielleicht noch einige Mitglieder von Realschul-Curatorien interessirt, eine Schulfrage, die von hervorragender Wichtigkeit für die Entwickelung unserer staatlichen und gesellschaftlichen Zustände ist und daher namentlich auch die Volksvertretungen nur in hohem Grade interessiren kann. — Andrerseits muss aus unseren jährlichen Versammlungen ein dauernder Verein werden. Wenn wir jährlich einmal zusammen treten, so erscheinen unsere Beschlüsse als Ergebnisse kurzer Berathungen, als Meinungsausdrücke, die vielleicht auf einer bloss zufälligen Mehrheit beruhen. Der Ausschuss, welcher in der Zwischenzeit zwischen zwei Versammlungen uns vertritt, spricht zwar im Namen der Realschulmänner-Versammlung, wird aber beim Publicum und bei den gesetzgebenden Körperschaften schwerlich viel Beachtung finden. — Ausserdem wird eine Versammlung von Realschulmännern immer vorzugsweise und fast ausschliesslich von Realschulmännern besucht werden; alle Gymnasiallehrer, welche ebenfalls Reformen im höheren Schulwesen wünschen — und es giebt deren eine grosse Zahl, — werden von solch einer Versammlung sich fern halten; es werden namentlich aber auch die Schulfreunde, welche für uns vielleicht noch wichtiger sind, sich ebenfalls fern halten. Daher wird eine derartige Versammlung auch nur über sehr beschränkte Geldmittel gebieten. Erhebliche Geldmittel jedoch sind nothwendig, wenn wir überhaupt eine Reform herbeiführen wollen. Wir müssen in weit grösserem Masse, als bisher geschehen ist, durch Broschüren wirken, die nicht bloss den Mitgliedern

der gesetzgebenden Körperschaften, sondern auch anderen einflussreichen Männern zuzustellen sind; es muss weit mehr als bisher durch die Zeitungen gewirkt werden, und auch das erfordert unter Umständen bedeutende Geldmittel. — Man kann mir vielleicht entgegnen, für die Berathung meines Vorschlages sei jetzt schon die Zeit zu weit vorgerückt. Aber, meine Herren, Sie wissen, dass in diesem Winter grosse Interessen der Schule auf dem Spiele stehen werden; und selbst wenn im deutschen Reichstage das Gesetz über die Berechtigung zum einjährigen Dienste, im preussischen Landtage das Unterrichtsgesetz etwa in diesem Winter noch nicht vorgelegt werden sollte, so ist der Zeitraum eines Jahres wahrlich nicht zu lang, um auf künftige Verhandlungen über jene Gesetze auch unsererseits einzuwirken. Der Verein muss also, wenn er unmittelbar nützen soll, schon jetzt zu Stande kommen. — Ob derselbe die Reform des höheren Schulwesens gerade in dem Sinne erstreben wird, den ich für den richtigen halte, ist für mich augenblicklich eine untergeordnete Frage; es handelt sich zunächst und hauptsächlich darum in der nach manchen Richtungen hin fehlerhaften Organisation unseres höheren Schulwesens überhaupt eine Reform anzubahnen. — Ich empfehle Ihnen daher folgenden Antrag:

1. Die Realschulmänner-Versammlung wandelt sich in einen Verein zur Berathung und Herbeiführung einer Reform des deutschen höheren Schulwesens um.

2. Mitglied dieses Vereins wird jeder Schulmann oder Schulfreund, welcher einen Jahresbeitrag von zwei Mark zahlt. Letzterer ist jedesmal im letzten Viertel eines Jahres für das nächste Jahr voraus zu entrichten.

3. Der Verein zur Berathung und Herbeiführung einer Reform des höheren Schulwesens theilt sich nach den einzelnen deutschen Staaten und Provinzen in Einzelvereine.

4. Der Gesammt-Verein hält regelmässig eine Jahres-Versammlung ab.

5. In der Zwischenzeit zwischen zwei Jahres-Versammlungen wird derselbe durch einen Ausschuss von fünf Mitgliedern vertreten, welcher jedes Mal in der Jahres-Versammlung erneuert wird.

6. Die Sitzungen des Ausschusses nebst der für sie bestimmten Tagesordnung sind den Einzelvereinen mindestens drei Wochen vorher bekannt zu machen. Jeder Einzelverein, der aus wenigstens sechzig Mitgliedern besteht, hat das Recht sich darin durch ein Mitglied vertreten zu lassen, welches bei Abstimmungen das gleiche Recht wie die Ausschuss-Mitglieder hat.

Baerwald-Frankfurt theilt nicht die Ansichten Strack's. Er halte es für ganz zweckmässig, dass, wenn überhaupt in den einzelnen Landschaften Vereinigungen stattfinden, die Realschulmänner sich von den Gymnasiallehrern nicht trennen. Mit dem Hauptgedanken in Ostendorf's Antrag sei er daher auch durchaus einverstanden; dieser Antrag lasse sich aber wohl in einer Weise fassen, in welcher er leichter die Billigung einer grossen Mehrheit finden werde. — Mit Rücksicht hierauf bringt Redner im weiteren Verlaufe der Debatte folgenden Antrag ein:

»Die Realschulmänner-Versammlung beschliesst die Bildung eines Vereines zur Berathung und Herbeiführung einer Reform des deutschen höheren Schulwesens.«

Steinbart-Rawitsch: Ein Anschluss an Gymnasiallehrervereine könne oft schlechte Resultate haben. In Posen habe sich ein Verein

von Lehrern höherer Schulen gebildet, dem er und andere Realschullehrer nicht beigetreten seien, weil sie sich dort immer in der Minderheit befinden würden, und weil dort Beschlüsse gefasst werden könnten, die man nachher als den Meinungsausdruck der Gymnasial- und Realschullehrer bezeichnen würde. — In Nr. 6. des Antrages Ostendorf wünscht Redner die Zahl 60 auf 40 ermässigt.

Kreyssig-Frankfurt empfiehlt den Antrag Ostendorf und hält besonders den Punct für wichtig, dass die Schulfrage aus dem Kreise der Fachmänner hinausgetragen werde in den Einfluss tüchtiger Männer, denen es Ernst mit der Fortbildung des Volkes sei. Bleibe man in dem Kreise der Fachgenossen, so dränge sich viel zu sehr der Gegensatz zwischen Realschullehrern und Gymnasiallehrern hervor; dieser finde ein heilsames Gegengewicht in dem Laienelement. — Wir stehen dann auf einem wirklich nationalen Standpunct und können dann eine wirksam treibende Macht im Sinne des Fortschrittes entwickeln; auf Einzelnheiten wolle er sich vorläufig nicht einlassen. —

Balzer-Eisenach ist mit dem Gedanken des Antragstellers einverstanden, hält es aber für nicht praktisch den Antrag zur Abstimmung zu bringen, wünscht vielmehr den grossen Verein aus den Specialvereinen hervorgehen zu lassen mit sofortiger Hinzuziehung der Schulfreunde.

Fischer-Bernburg würde eine Vereinigung von Realschul- und Gymnasiallehrern für sehr segensreich halten, wenn beide Schulen gleich berechtigt wären. Diese Gleichberechtigung müsse aber vorausgehen; er fürchte, dass es sonst dem neuen Verein so ergehen müsste, wie es kleinen derartigen Vereinen ergehe, wo man über die Discussionen von vielen Puncten nicht zu irgend welchen praktischen Resultaten komme. —

Strack-Berlin hat bereits hervorgehoben, dass ihm die Zeit noch zu früh erscheine. Als Rechnungsführer fügt er hinzu: »Wir haben in diesem Jahre, wo noch sehr wenig Ausgaben gemacht worden sind, 1200 Mark ungefähr gebraucht. Wenn wir nun 2 Mark Beitrag nehmen, so würden schon zur Herbeischaffung dieser geringen Summe 600 Mitglieder erforderlich sein, und ich glaube schwerlich, dass wir auf eine solche Zahl rechnen können. Wir müssen aber viel mehr Einnahmen haben und brauchen demgemäss entweder eine höhere Beisteuer oder eine bedeutend grössere Masse von Contribuenten. Ich möchte anheimgeben den Beitrag von vornherein höher zu normiren.

Vorsitzender bittet auf Einzelnheiten vorläufig nicht einzugehen, sondern sich nur allgemein zu äussern. —

Krenzlin Nordhausen. Denke man nur an die Lehrer, so würden der Gesammt-Verein wie auch die Einzel-Vereine zu ihrer Entwickelung längere Zeit brauchen. Wenn aber Bürger mit herangezogen würden, so werde das Interesse für die Schule immer mehr zum Ausdruck kommen, und dann zweifele er nicht daran, dass überall für die Einzelvereine sich 60 Mitglieder zusammenfinden. Freilich würden diese in einer kleinen Stadt zu Dreivierteln aus Schulfreunden bestehen; das würde aber nicht bloss im grossen Ganzen der einzelnen Stadt nützen, sondern es würden damit zugleich die Lehrer, welche sich dort oft mehr, als wünschenswerth sei, zurückzögen, angeregt für das Gemeinsame mitzuwirken. Er bitte daher keine Zeit zu verlieren und gerade jetzt einen Verein, wie er vorgeschlagen sei, ins Leben treten zu lassen. —

Banning-Minden wünscht Auskunft darüber, wie weit sich das Abstimmungsrecht der Delegirten der Einzelvereine erstrecken soll.

Ostendorf-Düsseldorf: Der Ausschuss, der den Verein repräsentirt und aus 5 Mitgliedern bestehen soll, kann nur eine ausführende Behörde sein. Fragen von grundsätzlicher Bedeutung können immer nur in den allgemeinen Vereinsversammlungen erörtert werden. Sache des Ausschusses ist es, einerseits das. was im Allgemeinen beschlossen wurde, im Einzelnen auszuarbeiten, andererseits es so weit wie möglich durchzuführen.

Beck-Berlin: Er begrüsse zwar den Antrag Ostendorf mit Freude; er sehe aber nicht die Nothwendigkeit ein die Jahresversammlungen der Realschulmänner, wie sie bisher stattfanden, deshalb aufzugeben. Er hoffe, in den nächsten Versammlungen werde man das Doctrinäre fallen lassen und sich mehr den praktischen Fragen der Didaktik zuwenden können.

Schulrath-Gravenhorst: Wenn man einen solchen Verein, wie er vorgeschlagen sei, stiften wolle, so empfehle sich, dass derselbe von vorn herein einen bestimmten Kern habe. Bleibe seine Bildung dem freien Ermessen Einzelner überlassen, so werde sie zweifelhaft. Die Furcht, dass die Gymnasiallehrer, wenn sie in die Provinzialvereine gezogen würden, die übrigen majorisiren, sei unbegründet; denn der ausgesprochene Zweck »die Reform des höheren Schulwesens« halte einen grossen Theil der Gymnasiallehrer von vornherein zurück, da die meisten von ihnen conservativ seien. Redner vermisse in dem Antrag Ostendorf die Erwähnung der Sectionsversammlungen zur Berathung besonderer ditaktischer Fragen. Im Uebrigen begrüsse er die Idee, welche sich in dem Antrag ausdrücke, ebenfalls mit Freude und werde dazu beitragen, dass in der Landschaft, in welcher er wirke, ein solcher Verein ins Leben trete.

Debbe-Bremen: Die Begründung von Einzelvereinen habe eine doppelte Bedeutung, erstens die Beschaffung von Geldmitteln, zweitens die Erweckung des Verständnisses für das, was die Lehrer der höheren Schulen wollen, in den Kreisen des Publicums. Wenn es gelingen soll, in jeder grösseren Stadt einen Verein zu begründen, so müssen zur Verallgemeinerung des Verständnisses die Principien, worauf die Reform des höheren Schulwesens beruhen solle, klar gelegt werden. Solch eine Thätigkeit würde einen fruchtbaren Boden finden. — Die Zahl von 60 Mitgliedern für einen Delegirten sei nicht zu hoch gegriffen; man müsse bedenken, dass einem Vereine mit der Befugniss, einen Delegirten zu den Ausschuss-Sitzungen zu entsenden, zugleich wesentliche Rechte eingeräumt würden; und wenn lebhaft agitirt werde, könne man jene Zahl überall sehr wohl zusammenbringen.

Buchenau-Bremen hält es für wichtig von vornherein möglichst viele Gymnasiallehrer für die Sache mit heranzuziehen; sonst gerathe man in eine gar nicht beabsichtigte Opposition zu den Gymnasiallehrern. Daher sei es besser, wenn der Ausschuss der Realschulmänner-Versammlung sich von vornherein mit der Versammlung deutscher Philologen und Gymnasiallehrer in Verbindung setze und eine Betheiligung derselben an der Begründung des Vereines herbeizuführen versuche. Wenn der Reformverein aus der Realschulmänner-Versammlung hervorgehe, so werde er von den Gymnasiallehrern sofort als eine Opposition gegen sie aufgefasst werden.

Ostendorf-Düsseldorf: Die meisten Einwendungen gegen seinen Vorschlag seien schon namentlich von den Herren Gravenhorst, Debbe und Krenzlin widerlegt worden. Er wolle vorläufig um so weniger auf Einzelnheiten eingehen, als es sich zunächst nur um die Stiftung des Vereines handle. Wenn derselbe einmal ins Leben getreten sei, so könne Manches in seiner Organisation schon im folgenden Jahre zweckmässiger

gestaltet werden. — Wenn aber College Fischer erst die Gleichberechtigung der Realschulen mit den Gymnasien erreicht haben wolle, dann werde man lange warten müssen; denn die Realschulmänner-Versammlung werde schwerlich im Stande sein dieses Ziel in naher Zeit zu erreichen. — College Balzer wolle von vorn herein bei der Begründung des Vereines zahlreiche Schulfreunde herangezogen sehen; Redner bezweifle, dass dies so leicht sei; die Schulfreunde, die meistens doch kein so lebhaftes Interesse an den Fragen der Schulorganisation hätten wie die Lehrer selbst, würden hinzutreten, wenn letztere erst einen Kern gebildet hätten. Noch mehr würde die Sache auf die lange Bank geschoben, wenn man etwa nach Buchenau's Vorschlag erst eine Verbindung mit der Versammlung Deutscher Philologen und Schulmänner anbahnen solle. Das ganze Wesen dieser Versammlung spreche sich schon in ihrem Namen aus: ein einzelnes Unterrichtsfach sei für sie die Hauptsache; pädagogisch-ditaktische Fragen kämen dort bekanntlich nur in einer Section vor. Mit dieser Versammlung, bei deren Mehrheit das gegenwärtige Gymnasium für einen Inbegriff aller Vollkommenheit gelte, behufs Gründung eines Reform-Vereines für das höhere Schulwesen in Verbindung treten heisse weiter nichts als sich lächerlich machen. — Die besonderen Versammlungen von Realschulmännern, wie sie in Gera und hier stattgefunden haben, nach dem Wunsche des Herrn Oberlehrers Beck neben dem Reform-Vereine beizubehalten scheine nicht möglich, schon weil dann zu viel Zeit in Anspruch genommen würde; auch würden die Geldmittel zersplittert. Die verhältnissmässig geringe Zahl von Realschulmännern, welche in Braunschweig erschienen seien, lasse, wenn sie sich auch theilweise aus der Verschiedenheit der Ferien erkläre, doch jedenfalls die Vermuthung zu, dass, wenn man Versammlungen der Realschulmänner und Versammlungen des Reform-Vereines neben einander habe, weder die einen noch die andern hinlänglich besucht werden würden. Jedenfalls würden die Realschulmänner-Versammlungen zu klein werden. — Wenn der Ausdruck gebraucht sei: »die Realschulmänner-Versammlung wandelt sich in einen allgemeinen Reform-Verein um«, so könne daraus nicht, wie Buchenau befürchte, eine Opposition gegen die Gymnasiallehrer herausgelesen werden, sondern vielmehr nur ein Entgegenkommen. — Die Sections-Verhandlungen endlich, welche Schulrath Gravenhorst wünsche, liessen sich mit den Jahresversammlungen des Reform-Vereines sehr wohl verbinden.

Referent Strack-Berlin: Ich kann mich nicht widerlegt finden in der Ansicht, dass ich die Sache noch nicht für reif halte; ich kann noch viel weniger finden, dass wir die Herren vom Gymnasium auch nur irgend wie veranlassen dürften uns beizutreten. Wir schlügen damit unserer eigenen Existenz ins Gesicht. Ich habe es in Berlin erlebt, dass ein Verein von Gymnasiallehrern nicht hat leben können, sondern an innerer Langweile gestorben wäre, wenn er sich nicht schliesslich dazu herbei gelassen hätte auch die Realschullehrer mit heran zu ziehen und sich jetzt zu nennen »Verein von Gymnasial- und Realschullehrern«. Die Gymnasiallehrer sind, wie Herr Schulrath Gravenhorst hervorhob, nicht reformbedürftig, sie fühlen sich als conservative Leute, und wenn Director Ostendorf selbst eine Andeutuug gegeben hat, dass in dem Namen des Vereins der deutschen Philologen und Schulmänner schon eine Charakteristik liege, so charakterisirt sich diese ganze Richtung noch viel schärfer dadurch, dass in unserer Zeit, wo die Schulfrage brennt, wo das Schulgesetz im Anzuge ist, diese ganze Versammlung von einer Schulfrage gar Nichts

weiss. Wem ein Programm der Innsbrucker Versammlung zugekommen ist, der wird gesucht haben, wie nach einem Schatz, nach einem einzigen Vortrage über die Schulfrage und über mögliche Veränderungen im Gymnasialwesen; er wird erstaunt gewesen sein oder auch nicht erstaunt gewesen sein, je nachdem er Erfahrungen gemacht hat, dass die dortigen allgemeinen Vorträge waren: 1) Ueber antike Theatermasken, 2) Ueber den Kopf der Demeter von Knidos, 3) Ueber den Zorn des Achilleus, 4) Ueber die Lage von Ilion. — Das ist Alles ganz schön für philologische Sectionen, aber es ist unbegreiflich in unserer Zeit, wo die Schulfrage auf der Tagesordnung steht. Ich bezweifle, dass wir durch dieses Zusammengehen gewinnen; ich kann auch nicht darein willigen die Gymnasiallehrer hinzu zu ziehen, wenn sie nicht freiwillig kommen und sich anbieten.

Vorsitzender: Im Ausschuss war man über den Antrag, über welchen jetzt debattirt worden ist, zu einem festen Beschluss nicht gekommen, weil die auf den 1. October angesetzte Ausschuss-Sitzung so stark in Anspruch genommen war, dass der Ausschuss den Antrag nicht mehr reiflich erwägen und daher keinerlei Stellung zu demselben nehmen konnte; auch hatte der Ausschuss nur den Auftrag die diesjärige Versammlung vorzubereiten. Ich möchte daher zunächst bitten einen neuen Ausschuss von 5 Mitgliedern zur Wahrung unserer Interessen zu wählen, ganz unabhängig davon, ob derselbe die Umwandlung unserer Versammlung in einen Verein vorzunehmen hat oder nicht.

Ostendorf: Wenn man der Art verführe wie der Vorsitzende vorgeschlagen habe, so würde damit, ohne dass es ausdrücklich gesagt wäre, sein (Redners) Antrag abgelehnt sein. Nach der Ausschusswahl würde die Versammlung schwerlich noch auf denselben zurückkommen; der gewählte Ausschuss aber könnte vielleicht auch beschliessen seinerseits den Antrag ganz auf sich beruhen zu lassen.

Vorsitzender äussert, dass vor Allem durch die Wahl eines Ausschusses die Interessen der Versammlung gewahrt werden müssen.

Ostendorf bleibt dabei, dass die Gegenstände, welche sich auf der Tagesordnung befunden haben, nach der Reihe erledigt werden müssen. Nachdem beide Lesungen über die Organisation des höheren Schulwesens erledigt seien, stehen im gegenwärtigen Augenblicke zur Debatte die Frage: »Versammlung oder Verein?« und die Frage, ob neben der Versammlung Einzelvereine gegründet werden sollen. Erst wenn diese Fragen durch Abstimmung beantwortet seien, komme die Bestimmung des nächsten Versammlungsortes und endlich, im Anschluss hieran, die Wahl eines neuen Ausschusses zur Verhandlung.

Nach kurzer Debatte, an der sich besonders die Herren Steinbart-Rawitsch und Baerwald-Frankfurt betheiligen, wird zur Abstimmung geschritten.

Der Antrag Ostendorf wird gegen eine starke Minderheit abgelehnt, dagegen der Antrag Baerwald mit enschiedener Mehrheit angenommen.

Baerwald-Frankfurt: Wenn nun später ein Ausschuss von 5 Mitgliedern gewählt werde zur Vorbereitung der nächsten Versammlung, so müsse dieser Ausschuss gleichzeitig mit Begründung des Reformvereines beauftragt und zu dem Zwecke ermächtigt werden Mitglieder zu cooptiren. Daher stelle Redner folgenden Antrag:

»Die Versammlung wolle beschliessen: Der neu zu wählende Ausschuss ist beauftragt behufs Bildung des Vereines zur Be-

rathung und Herbeiführung einer Reform des deutschen höheren Schulwesens in den verschiedenen deutschen Landschaften Mitglieder zu cooptiren.«

Dieser Antrag wird angenommen.

Ostendorf-Düsseldorf übernimmt wieder den Vorsitz.

Der nächste Gegenstand der Tagesordnung ist die Wahl des Versammlungsortes für nächstes Jahr.

Brunnemann-Elbing macht auch in diesem Jahre darauf aufmerksam, dass man mit den Versammlungen abwechselnd etwas weiter nach Osten gehen müsse, wenn man nicht die Schulmänner der östlichen Provinzen ausschliessen wolle; er empfiehlt deshalb Breslau.

Vorsitzender bittet, dass nur Herren, welche aus den betreffenden Orten sind, und welche wissen, dass die Versammlung dort gut abgehalten werden könne, ihre Vorschläge machen möchten.

Kletke-Breslau kann Breslau nicht empfehlen; man müsse für eine Versammlung, die sich fortdauernd mit sich selbst zu beschäftigen habe, eine kleinere Stadt wählen; er schlage Görlitz, Meissen oder Hirschberg vor.

Steinbart-Rawitsch: Man werde die Wahl des Ortes wohl dem Ausschuss überlassen müssen.

Vorsitzender: Es sei leicht gesagt, dass der Ausschuss die Wahl des Ortes übernehmen müsse; man möge sich vergegenwärtigen, welche Last damit dem Ausschuss aufgebürdet werde. — Ob der Versammlungsort mehr nach Westen oder nach Osten hin zu wählen sei, müsse zunächst davon abhangen, wo man eine zahlreiche Betheiligung zu erwarten habe. Man müsse bedenken, dass die Herren vom Westen gerade ebenso weit nach dem Osten hin hätten wie die Herren aus dem Osten nach dem Westen hin.

Strack-Berlin schlägt Berlin vor.

Vorsitzender befürchtet, dass dann sehr leicht die ganze Versammlung zu $^2/_3$ aus Berliner Realschulmännern bestehen könnte; er wisse nicht, ob das, was dann zu Stande käme, gerade der Ausdruck der deutschen Realschulmänner sein würde. (Heiterkeit.)

Giesel-Leipzig schlägt Leipzig vor.

Stechert-Magdeburg empfiehlt Magdeburg.

Schnorr-Zwickau schlägt Zwickau vor; es liege besonders günstig an einer Verkehrsader für Süddeutschland sowie nach allen andern Richtungen hin.

Vorsitzender hält Magdeburg nicht für empfehlenswerth, weil die Versammlung durch die verschiedenen Gegenden von Deutschland wandern müsse, Magdeburg aber zu nahe bei Braunschweig liege. Für Leipzig würde er nicht ungern sich aussprechen; aber dort könne die Versammlung, wegen der Messe, nicht wohl im Herbst abgehalten werden. Der Hauptgrund, welchen man für Zwickau geltend gemacht habe, sei etwas hinfällig: gerade diejenigen Süddeutschen, welche Zwickau leicht erreichen könnten, hätten bis jetzt kein besonderes Interesse für die allgemeine deutsche Realschulmänner-Versammlung bewiesen. Weit mehr Neigung zum Anschluss sei bei den Herren aus dem Süd-Westen vorhanden.

Die Versammlung überlässt es dem Ausschuss, mit Rücksicht auf die bisher gemachten und weiter noch zu erwartenden Vorschläge den Versammlungsort für nächstes Jahr zu wählen.

Vorsitzender bemerkt, man habe eine stärkere Betheiligung an

der Braunschweiger Versammlung erwartet und mit Recht erwarten dürfen. Daher komme es, dass man für sie Ausgaben gemacht habe, welche durch die Beiträge vielleicht nicht ganz gedeckt würden. Namentlich gelte dies von den verschiedenen Druckkosten.

Sievert-Stettin schlägt vor, den Ausschuss zu ermächtigen, dass er den etwaigen Ausfall aus den in Berlin noch vorhandenen Mitteln decke. Ein Jeder werde sich allerdings verpflichten müssen in seinem Kreise von Neuem zu sammeln.

Die Versammlung stimmt dem Vorschlage von Sievert zu.

Es folgt die Wahl des Ausschusses durch Stimmzettel.

Beck-Berlin: In Gera sei beschlossen worden darauf hinzuwirken, dass den Lehrern eine gediegene Vorbereitung für das Lehramt ermöglicht werde, und zweitens eine öffentliche Sammlung von Lehrmitteln zu bewirken. Diese Beschlüsse seien bis heute noch nicht ausgeführt; er schlage vor sie so lange zu wiederholen, bis sie wirklich ausgeführt seien. Dieselben lauteten:

Beschlüsse der ersten allgemeinen deutschen Realschulmänner-Versammlung zu Gera, betreffend die Verbesserung des höheren Schulwesens.

1. Um eine gediegene Vorbereitung der Lehrer für das Lehramt zu sichern, sind Seminarien für höhere Schulen nothwendig, welche, mit den Universitäten verbunden, in einem vierten obligatorischen Studienjahre nach dem Examen praktische und theoretische Vorbereitung gewähren, und deren Besuch in jeder Weise zu erleichtern ist.

2. Nothwendig sind zur Verbesserung des höheren Schulwesens auf den Universitäten geeignete Lehrvorträge, an denen es jetzt nicht bloss für die fremden modernen Sprachen fehlt, sondern auch für die deutsche Sprache, für die vaterländische, mittelalterliche und neuere Geschichte, für die Geographie und für die mannichfachen Zweige der Naturwissenschaften.

3. Nothwendig ist ferner: Eine öffentliche Sammlung möglichst aller Unterrichtsmittel Deutschland's alter und neuer Zeit, sowie der wichtigsten Culturvölker neben uns, von Schulhausmodellen, Schulgeräthen u. dergl.

Vorsitzender will, falls Niemand widerspricht, annehmen, dass die Versammlung die Beschlüsse erneuere.

Es zeigt sich kein Widerspruch.

Vorsitzender: Es sei allgemein bekannt, dass viele Fragen, welche das Realschulwesen überhaupt betreffen, sich nicht beantworten lassen, wenn man sich nicht auf eine statistische Grundlage stütze. Er bitte daher, dass man auf allen Schulen Aufstellungen darüber mache, z. B. wie viel Schüler die Schule regelrecht durchmachen, wie viel Schüler in bestimmten Classen zwei Jahre sitzen bleiben, wie viel Procent der Schüler von bestimmten Classen abgehen, u. dgl. m.

Butz-Lauenburg a. d. Elbe empfiehlt, vorerst von Seiten des Ausschusses ein Schema aufstellen zu lassen, damit Alle die Statistik in derselben Weise anlegten.

Klautzsch-Coburg: Dem eben geäusserten Wunsche könne dadurch entsprochen werden, dass die Herren sich nach dem Formular richte-

ten, welches Director Ostendorf in seinem neuesten Schulprogramm bereits aufgestellt habe, und in dem überraschende Resultate enthalten seien.

Vorsitzender: Die Art seiner diesmaligen Statistik sei nur ein Versuch; er habe in seiner früheren Stellung zu Lippstadt schon auch andere Fragen statistisch behandelt; Weiteres lasse sich noch in den Kreis der Schulstatistik hereinziehen. Jedenfalls möchte er dem neuen Ausschuss eine fernere Erwägung des Gegenstandes anheimgeben.

Schmeding-Duisburg wünscht ebenfalls, dass der Ausschuss Gelegenheit nehme Schemata in geeigneter Weise zu veröffentlichen.

Vorsitzender bittet nunmehr, nach Beendigung der Verhandlungen, um Entschuldigung, wenn er den Vorsitz, Angesichts der knapp bemessenen Zeit zur Erledigung der Tagesordnung, zuweilen mit zu grosser Strenge geführt haben sollte. Desgleichen nehme er die Nachsicht der Versammlung in Anspruch für den Antrag betr. die Umwandlung der Realschulmänner-Versammlung in einen Verein mit allgemeinen Zwecken. Dieser Antrag sei, da er unvorbereitet eingebracht sei, eine Rücksichtslosigkeit gegen die geehrte Versammlung und auch gegen den Ausschuss gewesen; Redner habe aber die Zeit ihn vorzubereiten nicht gewinnen können, während er es für geboten hielt, die Sache so bald wie möglich zur Sprache zu bringen. — Bei Eröffnung der diesjährigen Versammlung habe er wieder auf die alte deutsche Untugend hingewiesen, durch welche Gegnerschaft aus der Debatte in die Geselligkeit übertragen werde. Diese Untugend sei glücklicher Weise auch dies Jahr in der Versammlung durchaus nicht hervorgetreten: die geselligen Zusammenkünfte hätten unter den Eindrücken, welche die Lebhaftigkeit der Debatte wohl zurückgelassen habe, in keiner Weise gelitten. Und so hoffe er denn, dass die Tage des diesjährigen Zusammenseins für alle Versammelten eine angenehme Erinnerung bleiben würden. — Er hoffe aber auch, dass die Versammlung nicht vergeblich gewesen sein werde: die gefafsten Beschlüsse über die Organisation seien der Art, dass sie wohl auch in den gesetzgebenden Körperschaften Beachtung finden würden. Die Begründung des Reformvereines werde die Bestrebung der Versammlung noch einen Schritt weiter führen; Redner glaube auf Grund von Erfahrungen versichern zu können, dass jener Verein in weiten Kreisen Anklang finden werde. — Um jedoch für die gemeinsamen Zwecke recht erfolgreich zu wirken, möge man weit mehr, als bisher geschehen sei, die Presse benutzen. Die Presse sei eine Macht, welche die Lehrer höherer Schulen noch keinesweges genug beachtet hätten. — Schliesslich spricht der Vorsitzende dem Ortsausschuss für die viele Mühe, welche derselbe den Vorbereitungen für die Versammlung zugewandt habe, nochmals den Dank der Letzteren aus; insbesondere aber glaubt er im Namen der Versammlung nochmals der Stadt Braunschweig für die freundliche Aufnahme herzlich danken zu müssen.

Die Versammlung giebt ihre Zustimmung durch Erheben von den Sitzen zu erkennen.

Strack-Berlin: Die mannichfache Weise, in der Sie mich gestern und heute haben reden hören, hat vielleicht bei Manchem Anstoss erregt und mich in ein Licht gestellt, dass man nicht allzu gern mit mir verkehren möchte. (Lebhafter Widerspruch.) Aber mit dem, was ich zum Schluss noch auszusprechen habe, glaube ich alle Sünden wieder gut zu machen. Ich habe Ihnen nur zu sagen, dass es mich drängt demjenigen, der unsere Verhandlungen, wie er sagt, in gestrenger, aber, wie ich meine,

in gerechter, klarer und fester Weise zu führen verstand, von ganzem Herzen zu danken. M. H., erheben Sie Sich, wenn ich in Ihrem Namen spreche.

Die Versammlung erhebt sich unter lebhaften Beifallsbezeugungen.

Der Vorsitzende dankt für das ihn ehrende Vertrauen, mit dem ihn die Versammlung auch diesmal wieder ausgezeichnet habe.

Schluss der Sitzung 4 Uhr 30 Min.

Nach dem Schlusse werden von den Schriftführern unter Zuziehung zweier anderer Mitglieder die Stimmen gezählt, welche für die Ausschusswahl abgegeben sind. Gestimmt haben 96. Es haben an Stimmen erhalten:

Ostendorf-Düsseldorf	94,
Strack-Berlin	73,
Krumme-Remscheid	68,
Kreyssig-Frankfurt	62,
Giesel-Leipzig	47,
Friedländer-Hamburg	45,
Steinbart-Rawitsch	33,
Holzapfel-Magdeburg	18,

während die übrigen Stimmen sich zersplittert haben.

Gewählt sind demnach Ostendorf, Strack, Krumme, Kreyssig und Giesel.

Eine Besprechung am Abend des 3. October über den nächsten Versammlungsort führte zu dem Ergebniss, dass auf Vorschlag der anwesenden Directoren und Lehrer aus Frankfurt a. M. man diese Stadt in Aussicht nahm.

Zusammenstellung der Beschlüsse.

I.

Die Versammlung erklärt, dass sie an den Beschlüssen der ersten deutschen Realschulmänner-Versammlung festhalte und dieselben zu den ihrigen mache.

II.

In weiterer Ausführung dieser Beschlüsse erklärt die Versammlung:

1. Die Pflege der höheren Bürgerschule, ihre Ausbildung und weitere Verbreitung ist eine besonders wichtige Aufgabe der nächsten Zukunft.

2. Solche Schule nmüssen der Gestalt organisirt werden, dass sie bei genügender Berücksichtigung der allgemeinen Bildung den eigenartigen örtlichen Bedürfnissen Rechnung tragen. Ein Normalplan kann für sie nicht aufgestellt werden. Jede dieser Schulen muss ein selbständiges, in sich abgeschlossenes Ganzes bilden.

3. Gemeinsam muss allen Abiturienten dieser Schulen sein: ein noch näher zu bestimmendes Mass von Kenntnissen in der deutschen Sprache und Litteratur, in einer fremden Sprache, in Geschichte, Geographie, Naturwissenschaft und Mathematik. Ueber dieses Mass hinaus muss jede solche Schule sich mindestens nach einer wesentlichen Richtung hin, sei es im sprachlichen, sei es im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichte, erhöhte Ziele setzen, und zwar der Art, dass diese Ziele von fleissigen und im Ganzen gut beanlagten Schülern unter normalen Bedingungen bis zum vollendeten sechzehnten Lebensjahre erreicht werden können.

4. Dem neu zu wählenden Ausschuss bleibt die Aufgabe, nach den unter 3 aufgestellten Grundsätzen das Mass von Kenntnissen im Einzelnen zu bezeichnen, welches von den Abiturienten der höheren Bürgerschulen zu fordern ist.

III.

Es ist nothwendig, dass zwischen der höheren Bürgerschule und der Realschule ein organischer Zusammenhang hergestellt werde; daher wünschenswerth, dass die unteren Classen der einen und der andern Anstalt einen im Allgemeinen gleichartigen Lehrplan befolgen. Dieser Lehrplan ist wesentlich nach den Bedürfnissen der höheren Bürgerschule zu gestalten.

IV.

1. Die Schüler unserer Oberclassen leiden an Ueberbürdung. Abhülfe ist auf dem Wege der Concentration zu suchen.

2. Diese Concentration ist durch eine Modification der Zielleistungen anzustreben, damit Berücksichtigung der verschiedenen örtlichen Bedürfnisse und der Individualitäten ermöglicht werde.

3. Es werden zu dem Ende eine mathematisch-physicalische und eine sprachliche Richtung des höheren Realunterrichts zu sondern sein.

4. Beiden Richtungen gemeinsam bleibt, im Interesse humaner und einheitlich-nationaler Bildung, ein gleichmässig gründlicher Unterricht in deutscher Sprache und Litteratur, Geschichte und Geographie, soweit die letztere nicht Kenntnisse in der höheren Mathematik erfordert.

5. Die Schüler der mathematisch-physicalischen Gruppe sind von den fremdsprachlichen Aufsätzen zu entbinden, sowie, auf

ihren Wunsch, vom Latein. Dagegen muss auch von ihnen Sicherheit in der französischen und englischen Elementargrammatik und Fertigkeit des Verständnisses wissenschaftlicher Werke in französischer und englischer Sprache erreicht werden.

6. Die Schüler der sprachlichen Abtheilung werden von höherer Mathematik, mathematischer Physik, mathematischem Zeichnen entbunden; dagegen sind Sicherheit in der Elementarmathematik, Kenntniss der Experimentalphysik und eine gute grundlegende Uebersicht über die beschreibende Naturkunde und die Elemente der Chemie auch von ihnen zu verlangen.

7. Beide Abtheilungen werden so in den Stand gesetzt werden den an ihre besondere Richtung schon jetzt gestellten Forderungen wirklich und intensiv zu genügen und die Schüler zu selbständiger wissenschaftlicher Arbeit anzuregen und vorzubilden.

8. Die Durchführung dieser Reorganisation wird, je nach der Frequenz der Schulen, entweder durch Bildung besonderer Classen oder durch Hinzufügung facultativer Nebenstunden zu dem Plane der Oberclassen und dem entsprechende Dispensationen zu erstreben sein. So wird örtlichen Bedürfnissen genügt werden, so werden die Individualitäten berücksichtigt werden können ohne Gefahr für die nationale geistige Einheit und für den erziehenden Einfluss des Unterrichts.

V.

1. Das Recht der Meldung zum einjährigen Freiwilligendienste darf nur auf Grund einer Prüfung erlangt werden können, welche entweder vor den dazu bestellten besonderen Commissionen oder vor den Lehrer-Collegien der dazu berechtigten Schulen abzulegen ist.

2. Die Aufsicht über diese Prüfungen muss den Reichsbehörden zustehen.

3. Die an die Prüflinge zu stellenden Forderungen sind nach dem Massstabe zu bestimmen, welcher für die Leistungen der Abiturienten der höheren Bürgerschulen aufgestellt wird.

VI.

Den Abiturienten beider Abtheilungen der Realschule (s. unter IV.) ist die ungeschmälerte Berechtigung zum Besuche der Universitäten zu gewähren.

VII.

Das Berechtigungswesen überhaupt ist nicht durch einseitige Verordnungen einzelner Minister, sondern gesetzlich zu regeln.

VIII.

Es ist wünschenswerth, dass die höhere Bürgerschule als »Realschule«, die Realschule als »Real-Gymnasium« bezeichnet werde.

IX.

Mit der nächstjährigen deutschen Realschulmänner-Versammlung ist eine Lehrmittel-Ausstellung zu verbinden. Der neu zu wählende Ausschuss ist beauftragt hierfür die nothwendigen Vorbereitungen zu treffen.

X.

Die Realschulmänner-Versammlung lehnt den Antrag, dass »sie sich in einen Verein zur Berathung und Herbeiführung einer Reform des deutschen höheren Schulwesens umwandeln wolle«, ab, erkennt aber die Zweckmässigkeit und Nothwendigkeit eines solchen Vereines an, beschliesst auf Gründung desselben hinzuwirken, beauftragt ihren neu zu wählenden Ausschuss diesen Beschluss in Ausführung zu bringen und ermächtigt ihn zu dem Zwecke sich durch Cooptation zu verstärken.

Vor Beginn der ersten Sitzung waren noch folgende Thesen eingereicht und den einzelnen Mitgliedern übergeben worden:

A. Von Director Brunnemann-Elbing.

1 bis 13 die Thesen des Dr. H. Beck-Berlin.

14. Um die bezeichneten Uebelstände zu vermeiden, empfiehlt es sich die höheren Schulen zu rein höheren Schulen zu machen, neben denen und auf die vorbereitend Primar- (Volks-) und Secundar- (Mittel-) Schulen existiren.

15. Das Ziel der Primarschule, deren Curse auf acht Jahre (siebentes bis funfzehntes Lebensjahr) berechnet sind, ist Sicherheit und Gewandtheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Muttersprache und in allen Elementarkenntnissen (Rechnen, Geographie, Geschichte, Naturgeschichte, Geometrie, Physik, Chemie) d. h. dasjenige Mass, das Jedermann besitzen muss, um erfolgreich und mit Verständniss der gegebenen Verhältnisse am öffentlichen Leben in Gemeinde, Staat und Kirche theilnehmen zu können.

16. Die untere Abtheilung der Primarschule, die »Grundschule«, die in vierjährigem Curse die Schüler in Stand setzt deutsche und lateinische

Druckschrift fliessend zu lesen, Dictirtes reinlich und leserlich in deutscher und lateinischer Schrift ohne grobe orthographische Fehler niederzuschreiben und die vier Grundrechnungen in gleich benannten ganzen Zahlen mit Sicherheit auszuführen, wird von allen Kindern des Schulorts ohne Unterschied der socialen Stellung und der Confession der Eltern besucht.

17. Nach Ablauf dieser vier Jahre steht es den Eltern frei ihre Kinder entweder die Primarschule bis zum Ablauf des schulpflichtigen Alters, also weitere vier Jahre, besuchen oder auf Grund einer Prüfung, durch die das oben angegebene Mass von Kenntnissen und Fertigkeiten zu constatiren ist, auf eine Secundarschule übergehen zu lassen.

18. Für die mit vierzehn Jahren aus der Primarschule entlassenen Schüler tritt weitere vier Jahre bis zum achtzehnten Lebensjahre die obligatorische Ergänzungs- und Wiederholungsschule in Wirksamkeit, die ersten zwei Jahre mit einer grösseren Zahl, etwa acht, die letzten zwei Jahre mit einer geringeren, etwa vier, Unterrichtsstunden wöchentlich.

19. Der Unterricht in der Primar- und Ergänzungsschule ist unentgeltlich. Die Kosten haben Staat und Gemeinde zu gleichen Theilen aufzubringen.

20. Die Secundarschule hat eine doppelte Aufgabe: einmal soll sie den Uebergang aus der Primarschule in höhere Lehranstalten vermitteln, und andrerseits soll sie für die eigenthümliche Vorbildung einer grossen Classe von Bürgern sorgen, deren Beruf und sociale Stellung eine weitergehende und andere Vorbildung bedingen, als diejenige ist, welche die Primarschule gewährt, es aber mit sich bringen, dass sie die Zeit bis zu ihrem neunzehnten resp. zwanzigsten Lebensjahre nicht auf ihre allgemeine Vorbildung verwenden können, sondern vor dieser Zeit an die Erlernung eines Berufes gehen müssen.

21. Die vollständige Secundarschule, deren in jedem Kreise zum mindesten eine zu errichten ist, umfasst sechs Jahre. Sie nimmt mindestens eine fremde Sprache in ihren Unterrichtsplan auf, jedoch ist derselbe auch wieder so einzurichten, dass durch facultativen Unterricht in den betreffenden Fächern diejenigen Schüler, die ihre Studien auf einer höheren Lehranstalt fortsetzen wollen, nach vierjährigem erfolgreichen Besuche so weit vorbereitet sind, um auf Grund einer gewissenhaften Prüfung in eine höhere Lehranstalt übertreten zu können.

22. Die Unterhaltung der Secundarschulen liegt dem Staate und den Kreisen ob, wenn sich nicht eine oder die andere Gemeinde im Kreise freiwillig zur Erhaltung einer solchen anbietet. Da diese Schulen nicht Jedermann zu Gute kommen, so ist ein nicht zu hoch bemessenes Schulgeld zu erheben.

23. Die höhere Lehranstalt, vier Jahrescurse umfassend, hat die Vervollständigung der allgemeinen Vorbildung für diejenigen zum Zweck, die (cf. Schleiermacher Erziehungslehre) in den verschiedenen Kreisen des staatlichen und gewerblichen Lebens ein Regiment zu führen haben werden. Die Gründung resp. Unterhaltung derselben ist Sache des Staats, resp. der Provinz. Stadtgemeinden sind dazu nur befugt, wenn von ihnen genügend für den Primar- und Secundarunterricht gesorgt worden ist.

24. Es empfiehlt sich, um den Secundarschulen das richtige Mass und die richtige Methode in den facultativen Fächern zu zeigen, dass wenigstens in jeder Provinz einige höhere Lehranstalten in vier vorausgehen-

den Cursen die Aufgabe der Secundarschule während der ersten vier Jahre mit lösen.

25 ff. die Thesen 18—27 des Dr. H. Beck-Berlin.

B. Von Professor Dr. C. Balzer-Eisenach.

1. Die durch Hereinziehung neuer Lehrgegenstände in den Lehrplan der höheren Schulen geforderte Mehrthätigkeit der Schule (des Gymnasiums und der Realschule) führt nicht in erwünschtem Masse zu Selbstthätigkeit des Schülers, lehrt ihn nicht arbeiten, wie die einfacheren Verhältnisse früherer Jahrzehnte.

2. Es ist eine Beschränkung der Schulstunden mit aller Kraft anzustreben: sie muss einen wesentlichen Bestandtheil jeder Reform bilden; nur so wird es möglich sein die Selbstthätigkeit und damit Arbeitsfähigkeit und Arbeitskraft der Schüler zu erhöhen.

3. Vor Allem muss man versuchen dies auf der oberen Stufe zu ermöglichen.

4. Wenn es nicht anders erreichbar sein sollte, müsste ein zehntes Schuljahr entweder vor oder hinter den bisherigen neun Jahren der höheren Schule zugelegt werden.

Verzeichniss der Theilnehmer der zweiten Versammlung deutscher Realschulmänner.

Ahlborn, Reallehrer, Osnabrück. — Arnheim, Dr., Director der Jacobsohnschule in Seesen. — Baerwald, Dr., Realschuldirector, Frankfurt a. M. — Baetheke, Dr., Frankfurt a. d. Oder. — Bahnson, Dr., Reallehrer am Johanneum in Hamburg. — Balzer, Professor, Dr., Eisenach. — Bammel, A., Stadtrath, Braunschweig. — Banning, Oberlehrer, Minden. — Beck, Dr., Oberlehrer, Berlin. — Berglein, Dr., Director des Herzogl. Realgymnasiums, Braunschweig. — Bieber, Dr. Th. A., Hamburg. — Blume, L., Collaborator, Braunschweig. — Boettcher, Dr. C., Realschuldirector, Hamburg. — Bölsche, Dr., Reallehrer, Osnabrück. — Bolau, Dr. H., Reallehrer am Johanneum zu Hamburg. — Bolle, A. F., Oberlehrer, Ludwigslust. — Braasch, Director, Hamburg. — Brandes, D. C., Oberlehrer, Braunschweig. — Brandes, Dr. F., Oberlehrer, Braunschweig. — Brinkmann, H., Oberlehrer, Oldenburg. — Brunnemann, Dr., Realschuldirector, Elbing. — Buchenau, Prof. Dr., Realschuldirector, Bremen. — Busch, Reallehrer, Uelzen. — Buschbaum, Reallehrer, Osnabrück. — Butz, W., Director der höheren Bürgerschule in Lauenburg a. d. Elbe. — Carstens, G., Stadtrath, Braunschweig. — Caspari, H., Oberbürgermeister, Braunschweig. — Conradi, Stenograph, Berlin. — Dahl, Dr. W., Oberlehrer, Braunschweig. — Debbe, C. W., Realschulvorsteher, Bremen. — Deter, Dr., Dirigent des Pädagogiums zu Lichterfelde b. Berlin. — Dietze, M., Reallehrer, Braunschweig. — Dony, Dr. A., Oberlehrer, Braunschweig. — Ebeling, Dr., Realschuldirector, Vegesack. — Fels, Dr., Reallehrer am Johanneum zu Hamburg. — Fischer, Dr., Director der höheren Bürgerschule in Bernburg. — Fischer, O., Realschuldirector, Osnabrück. — Fischer, Dr., Reallehrer, Hannover. — Flagge, W., Fabrikant, Braunschweig. — Fläschendräger, O., Reallehrer, Braunschweig. — Franke, Dr., Oberlehrer, Celle. — Friedländer,

Dr., Realschuldirector am Johanneum zu Hamburg. — Fuldner, Baumeister, Braunschweig. — Gaertner, Dr., Reallehrer, Bremen. — Gebhard, Oberlehrer, Braunschweig. — Geist, R., Oberlehrer, Halle a. d. Saale. — Giesel, Realschuldirector, Leipzig. — Goetze, Dr. W., Oberlehrer, Leipzig. — Grabau, Dr. A. H., Oberlehrer, Leipzig. — Gravenhorst, Schulrath, Gymnasialdirector, Braunschweig. — Grotrian, Ministerialrath, Braunschweig. — Hänselmann, L., Stadtarchivar, Braunschweig. — Haeusler, O., Bankdirector, Braunschweig. — Heinrichsen, C. G., Reallehrer, Bremen. — Hemme, Dr., Reallehrer, Goslar. — Hendewerk, Reallehrer, Rawitsch. — Hermann, Gymnasiallehrer, Braunschweig. — Herrig, Prof. Dr., Berlin. — Heyne, Dr. W., Reallehrer am Johanneum zu Hamburg. — Hille, Dr. theol. W., Abt und Consistorialrath, Wolfenbüttel. — Holle, Rector der höhren Bürgerschule zu Uelzen. — Holzapfel, Dr., Realschuldirector, Magdeburg. — Jacobi, Reallehrer, Bremen. — Jahn, Oberlehrer, Celle. — Jorns, Oberlehrer. Lübeck. — Kammerer, A., Oberlehrer, Braunschweig. — Kellner, Joh., Weinhändler, Braunschweig. — Klautzsch, Realschuldirector, Coburg. — Kletke, Dr., Realschuldirector, Breslau. — Kniehan, A., Reallehrer, Braunschweig. — Koch jun., Dr., Oberlehrer, Braunschweig. — Köpp, Prof., Realschuldirector, Eisenach. — Koopmann, H., Reallehrer, Atens (Grossherzogthum Oldenburg). — Krenzlin, Dr., Oberlehrer, Nordhausen. — Krumme, Dr., Realschuldirector, Remscheid. — Kreyssig, Dr., Realschuldirector, Frankfurt a. M. — Kühl, Gymnasiallehrer, Minden. — Lange, Dr., Reallehrer, Bremen. — Lange, Dr. Wichard, Privatschuldirector, Mitglied der Oberschulbehörde in Hamburg. — Langheim, E., Collaborator, Braunschweig. — Laubert, Dr. Ed., Realschuldirector, Perleberg. — Laubert, Prof. Dr. Karl, Realschuldirector, Frankfurt a. d. Oder. — Lenz, Dr. H., Collaborator, Braunschweig. — Lucius, E., Obergerichtsanwalt, Braunschweig. — Ludwig, Dr. E., Gymnasial- und Reallehrer, Rendsburg. — Lüttge, Dr. phil., Braunschweig. — Lungwitz, O., Oberlehrer, Leipzig. — Maenss, Oberlehrer, Magdeburg. — Marburg, Dr., Oberlehrer, Stettin. — Martens, Dr., Reallehrer, Bremen. — Max, Dr. G., Rector, Brake (Grossherzogth. Oldenburg). — Maynz, Dr,, Oberlehrer, Ludwigslust. — Mertens, Rathsherr, Perleberg. — Messer, C., Reallehrer, Bremen. — Moshagen, W., Pastor, Braunschweig. — Müller, Dr., Reallehrer, Osnabrück. — Müller, Dr. Th., Oberlehrer, Braunschweig. — Nathusius, Dr., Halberstadt. — Oertel, Dr., Oberlehrer, Leipzig. — Ostendorf, J., Realschuldirector, Düsseldorf. — Otto, Dr. M., Schuldirector, Hamburg. — Petermann, Dr., Rector der höheren Bürgerschule in Crossen. — Peters, Dr. H., Oberlehrer, Braunschweig. — Petsche, E. A., Reallehrer, Einbeck. — Pfeiffer, Fr., Generalsuperintendent, Braunschweig. — Pfeil, Graf L., Gnadenfrei. — Pott, A., Oberamtmann, Braunschweig. — Preime, Dr., Director der Realschule I. O. in Cassel. — Quapp, A., Realschuldirector, Leer. — Reck, Dr. med. F., Braunschweig. — Reddersen, Reallehrer, Bremen. — Rée, Dr. A., Director der Stiftungsschule in Hamburg. — Reuter, Dr., Oberlehrer, Lübeck. — Reuter, F. W., Director der städtischen Gas- u. Wasserw., Braunschweig. — Richter, Dr. O., Oberlehrer, Doebeln (Königr. Sachsen). — Roesler, Reallehrer, Bremen. — Runge, Prof. Dr. A., Realschuldirector, Berlin. — Sartori, Dr. A., Oberlehrer, Lübeck. — Schindler, Professor, Frankfurt a. M. — Schlee, Dr., Realschuldirector, Altona. —

Schmeding, Fr. Oberlehrer, Duisburg. — Schmidt, H., Reallehrer, Rodenkirchen (Grossherzogthum Oldenburg). — Schnippel, Dr. E., Reallehrer, Gera. — Schnorr, Oberlehrer, Zwickau. — Schöttler, F. W., Commerzienrath und Reichstagsabgeordneter, Braunschweig. — Schrader, Dr., Realschuldirector, Halle a. d. S. — Schreiber, Dr., Oberlehrer, Magdeburg. — Schuster, Dr., Realschuldirector, Hannover. — Seelmann, Dr. Eggebert, Lehrer an der Realschule I. O. in Colberg. — Seltenreich, Dr. C., Collaborator, Braunschweig. — Selwig, Fr., Commerzienrath, Braunschweig. — Siewert, G., Realschuldirector, Stettin. — Sparkuhle, A., Reallehrer, Bremen. — Stausebach, Consistorialrath, Wolfenbüttel. — Stammer, Dr. W., Oberlehrer, Düsseldorf. — Stechert, A., Oberlehrer, Magdeburg. — Steinacker, Dr., Oberlehrer, Braunschweig. — Steinbart, Dr., Realschuldirector, Rawitsch. — Steinhoff, Reallehrer, Barmen. — Steinvorth, Reallehrer, Hadersleben. — Strack, Dr. M., Prorector der Königl. Realschule in Berlin. — Strackerjahn, Director der Realschule in Oldenburg. — Tappe, Stadtbaumeister, Braunschweig. — Thomas, A., Oberlehrer, Leipzig. — Timpe, Dr., Oberlehrer, Lübeck. — Trieps, Dr., Ministerialsecretair, Braunschweig. — Uhde, Prof. Constantin, Braunschweig. — Uhlemann, Reallehrer, Bremen. — Unger, B., Oberlehrer, Braunschweig. — Vogel, Dr., Oberlehrer, Doebeln (Königr. Sachsen). — Weinmeister, Ph., Oberlehrer, Leipzig. — Weiske, Dr., Leipzig. — Wichmann, E. H., Schuldirigent, Hamburg. — Zeidler, Dr. C. A., Neumünster.

Den örtlichen Ausschuss in Braunschweig bildeten die Herren:

Dr. Caspari, Oberbürgermeister, Vorsitzender.
A. Bammel, Stadtrath.
Dr. Berglein, Director des Hrzgl. Realgymnasiums.
G. Carstens, Stadtrath.
W. Flagge, Fabrikant.
L. Haenselmann, Stadt-Archivar.
O. Heusler, Bankdirector.
E. Lucius, Obergerichtsadvocat und Notar.
F. Reck, Dr. med.
F. W. Reuter, Director der städtischen Gas- und Wasserwerke.
Commerzienrath Schöttler, Reichstagsabgeordneter.
C. Tappe, Stadtbaumeister.

Das Lehrercollegium des Hrzgl. Realgymnasiums.
I. A.: A. Kammerer, Oberlehrer, Schriftführer.

Wir können den Bericht nicht schliessen, ohne noch unserer lieben Braunschweiger Wirthe auch öffentlich nach Gebühr zu gedenken. In richtiger Erkenntniss der hohen Bedeutung, welche die Realschule schon jetzt für das moderne Culturleben hat, und von der Ueberzeugung durchdrungen, dass *ihr* die *Zukunft* gehört, haben die Verwaltungsbehörden, die Bürgerschaft und der örtliche Ausschuss Braunschweig's trotz böser Erfahrungen, die sie kurz vorher mit einer anderen Versammlung gemacht hatten, sich gegenseitig überboten, um uns einerseits durch feierlichste Ausschmückung unserer Versammlungsräume, durch glänzende Illumination

des Altstadt-Rathhauses und der Martini-Kirche und selbst durch prächtiges Feuerwerk, andererseits aber auch durch wohlthuendste Aufnahme in ihre Häuser und Familien sowie durch freundlichste Zurechtweisung in ihrer alten, wahrhaft deutschen schönen Stadt nicht bloss zu ehren und persönlich innigst wohlzuthun, sondern uns auch die Ueberzeugung einzuflössen und mit nach Hause zu geben, dass wir bei unserem Ringen nach Herstellung der deutschen Schule, der Schule der Zukunft, auf sie mit aller Zuversicht zu rechnen und zu bauen voll berechtigt sind. Wir danken der Gesammtheit wie den Einzelnen hiermit im Namen aller Theilnehmer sowie im Namen des Realschulwesens aufs allerwärmste.

Beiträge zur Förderung des Realschulwesens.

Altona 9 Thlr.; Berlin a) Andreasschule 2 Thlr.; b) Friedrichs R.-S. 14 Thlr.; c) Königl. R.-S. 17 Thlr.; d) Königsstädtische R.-S. 14 Thlr.; Bernburg 7 Thlr.; Bischweiler 3 Thlr.; Bremen-Buchenau 16 Thlr. 20 Sgr.; Bremen-Debbe 6 Thlr. 20 Sgr.; Breslau a) R.-S. 24 Thlr.; b) Heil. Geist 15 Thlr.; Cassel R.-S. 8 Thlr. 8 Sgr.; Cassel H. B. S. 3 Thlr. 3 Sgr.; Coburg 7 Thlr. 20 Sgr.; Crefeld 5 Thlr.; Crimmitschau 10 Thlr.; Danzig 8 Thlr.; Delitsch 2 Thlr.; Döbeln 12 Thlr.; Dresden a) Annen-R.-S. 10 Thlr.; b) Neustädter R.-S. 8 Thlr.; Düsseldorf 17 Thlr.; Eilenburg 3 Thlr.; Eschwege 1 Thlr. 15 Sgr.; Frankfurt a. O. 5 Thlr. 15 Sgr.; Gera 16 Thlr.; Giessen 6 Thlr.; Grabow 5 Thlr. 20 Sgr.; Goslar 5 Thlr.; Grünberg 3 Thlr. 13 Sgr.; Hagen 5 Thlr.; Hall in Würtemberg 2 Thlr.; Halle 11 Thlr. 15 Sgr.; Hamburg 16 Thlr.; Harburg 7 Thlr. 10 Sgr.; Iserlohn 7 Thlr.; Itzehoe 7 Thlr.; Jenkau bei Danzig 2 Thlr.; Königsberg i. Pr. a) auf der Burg 13 Thlr.; b) Städt. R.-S. 10 Thlr.; Ladenburg (Baden) 1 Thlr.; Lauenburg a. d. Elbe 5 Thlr.; Leipzig 22 Thlr.; Lichterfelde bei Berlin 10 Thlr.; Lübeck 8 Thlr.; Lüdenscheid 12 Thlr.; Marburg 4 Thlr. 16 Sgr.; München 8 Thlr.; Münden 2 Thlr.; Neustadt-Eberswalde 3 Thlr.; Neuwied 2 Thlr.; Nordhausen 8 Thlr.; Offenbach 12 Thlr. 25 Sgr. 8 Pf.; Osnabrück 5 Thlr.; Perleberg 6 Thlr.; Rathenow 4 Thlr. 15 Sgr.; Rawitsch 10 Thlr.; Remscheid 10 Thlr.; Rostock 3 Thlr. 15 Sgr.; Saalfeld 1 Thlr.; Saarlouis 4 Thlr.; Schneeberg 3 Thlr.; Schwelm 4 Thlr.; Siegen 11 Thlr.; Stettin 10 Thlr.; Tilsit 9 Thlr.; Ulm 3 Thlr.; Witten 22 Thlr.

Indem ich über obige Beträge hiermit dankend quittire, kann ich nicht umhin im Namen des in Braunschweig gewählten Ausschusses die Herren Collegen nah und fern schon jetzt darauf aufmerksam zu machen, dass die Vorbereitung der nächstjährigen Versammlung und die nöthige Benutzung der Presse nicht unerhebliche Geldmittel erfordern wird. Die oben angeführten Beiträge sind, nachdem auch die Herstellung des stenographischen Berichtes mit denselben bestritten ist, bis auf einen unbedeutenden Rest erschöpft. Wir bitten also um neue und möglichst reichliche Beiträge zur Förderung unsrer guten Sache, und zwar zu Händen des unterzeichneten Geschäftsführers.

Berlin S. W., am 25. October 1874.

Dr. M. Strack,
Prorector der Königl. Realschule,
Kochstr. 66.

Ein Nachwort zur Berichtigung.

Herr Dir. Dr. Richter in Eisleben stellt in seiner Entgegnung auf meinen »offenen Brief« (s. C.-O. S. 453 und 591) über die Zahl der deutschen Unterrichtsstunden in Prima und deren Vertheilung auf die einzelnen Disciplinen eine Berechnung an, welche von der meinen erheblich abweicht. Hierzu habe ich Folgendes zu bemerken.

Bei den höchstens 36 »dem planmässigen Fortschreiten gewidmeten« jährlichen Schulwochen und somit bei den 108 Lehrstunden hat es mit Rücksicht auf »die feststehenden und gelegentlichen Feiertage, die unentbehrlichen Prüfungs- und Wiederholungswochen« sein Bewenden. Dagegen zwingt mich die Ehrfurcht vor der Wahrheit zu dem Anerkenntniss, dass die in der Abhandlung des Herrn Dir. Dr. Richter enthaltenen Ausführungen über die Verwendung jener 108 (nicht »120 — 124«) Lehrstunden allerdings die vom Verfasser gewollte Auffassung zulassen. — Dem entsprechend modificirt sich meine Rechnung in der Kürze wie folgt: 36 Stunden für anderweitige Zwecke giebt Herr Dr. Richter zu, desgleichen für »Litteraturgeschichte und Grammatik« 12 Stunden, welche man unter Mitberücksichtigung der von meinem Correspondenten in seinem Antwortschreiben übergangenen ahd. Litteratur wohl mit bestem Gewissen auf 20 Stunden erhöhen kann. Bleiben 108—56=52 Stunden. Hiervon ein Gesammtbetrag von 12 Stunden (gewiss sehr wenig!) für »fortgesetzte Reproduction des Ideenganges von Schriftwerken bei Gelegenheit der Classenlectüre« (s. C.-O. S. 20) abgerechnet, verbleiben der fortschreitenden Lectüre 52—12=40 Stunden, so dass in jeder Stunde (=45 bis 50 Minuten) 600:40=15 Seiten mittelhochdeutscher Classenlectüre zu absolviren sind. Denn dass allerdings die ganze Aufgabe gemeint war, geht nicht nur aus der gesammten Darstellung aufs klarste hervor, sondern wird obendrein durch den proleptischen Einwurf: »Wie soll diese grosse Aufgabe« etc. (C.-O. S. 19) ausdrücklich anerkannt. — Etwaige Bemäkelungen der einen oder anderen von den obigen Zahlen könnten das Resultat nur unwesentlich verändern. —

Zu dieser Richtigstellung eines wesentlichen Punctes glaubte ich mich verpflichtet. In Betreff alles Uebrigen finde ich keine Ursache zu dem Versuche auf das Urtheil derjenigen Leser, welche die ganze Angelegenheit verfolgt haben, irgend einen Einfluss zu üben.

Dresden, Ende October 1874.

G. Stiefelhagen.

Bemerkung.

Das December-Heft kann der Register wegen erst im Januar erscheinen; dafür wird das Januar-Heft bereits im December dieses Jahres ausgegeben werden. D. R.

Verantwortlicher Redacteur: Professor Dr. Max Strack.
Verlag von Otto Gülker & Cie. in Berlin.
Druck von Carl Jahncke (Franz Jahncke) in Berlin.

Central-Organ

für die

Interessen des Realschulwesens.

II. Jahrgang. 1874. December.

Erscheint in Monatsheften zu 4—5 Bogen. — Preis des Jahrganges 5 Thlr. 10 Sgr.
Beiträge werden an die Adresse der Redaction, Berlin S. W. (66 Kochstrasse), erbeten.
Nicht-Aufgenommenes folgt innerhalb 4 Wochen zurück.

I. Abhandlungen.

Pommern, ein Beitrag zur Heimatskunde.

Von Director Dr. R. Foss in Berlin.

Wenn der Verfasser in dieser Monographie, wie in seiner früheren, welche die Mark Brandenburg behandelt, es wiederum versucht Geographie und Geschichte in innige Verbindung zu bringen, so thut er das nicht nur von einem dunkeln Drange getrieben, sondern ist sich der Motive seiner Handlungsweise wohl bewusst.

Die bedeutendsten Historiker geben zu, dass die Methode der Geschichtswissenschaft noch nicht feststehe; noch ist nicht festgesetzt, was man so recht unter Philosophie der Geschichte zu verstehen habe, noch ist nicht bestimmt, wie sich diese Wissenschaft zur Geschichtswissenschaft verhalte; Alles wogt und schwankt da, und selten stimmen Historiker und Philosophen überein. (cf. Jürgen Bona Meyer; Neue Versuche einer Philosophie der Geschichte in v. Sybel's Zeitschrift. Bd. 25. 1871. S. 302 59.)

Eben so wenig ist die Stellung der Geographie und die Methode in derselben klar ausgesprochen und von Allen anerkannt. Man sagt, die Geographie sei eine vermittelnde Wissenschaft, sie bilde die Brücke zwischen der Geschichte und der Naturwissenschaft. Wir wollen das vorläufig annehmen, da es in der Pädagogik und in der Praxis der Schule so gilt, und wollen hier versuchen uns deutlich zu machen, in welchem Puncte Geschichte und Geographie sich verbinden. —

Wenn wir die Entwickelung eines Volkes betrachten, so ist

doch das unbestritten, dass zwei Factoren als wichtige in den Vordergrund treten. Diese beiden Factoren nennen wir Freiheit und Nothwendigkeit. Wir vindiciren dem Menschen eine gewisse Freiheit, doch vermögen wir nicht zu beurtheilen, wo in den Handlungen des Einzelnen der Zwang der Nothwendigkeit aufhört und die freie Selbstbestimmung eintritt. Wie wir das bei den Einzelnen nicht im Stande sind festzusetzen, so auch nicht bei den Völkern.

Jedes Volk zeigt eine gewisse körperliche und geistige Eigenthümlichkeit bei seinem Eintritt in das Licht der Geschichtsüberlieferung; manche Völker beharren in derselben durch Jahrtausende, andere dagegen verändern sie. Wodurch wird diese Wandelung bewirkt? Allein nur durch den Charakter des Volkes? oder auch durch die umgebenden Nationen und durch den Boden, den es bewohnt? Wahrscheinlich tragen alle drei Factoren dazu bei, doch niemals bei zwei Völkern ganz auf dieselbe Art und Weise. Daher wird es immer wichtig sein den Grund und Boden kennen zu lernen, welchen ein Volk bewohnt. Kennt man denselben erst, dann wird man manche Vorgänge anfangen zu verstehen. Ich sage — anfangen, denn wir stehen ganz im Anfange. Zunächst gilt es noch Thatsachen zu sammeln und zu klären, und indem wir das Princip der Induction festhalten, wird es allmählich gelingen philosophische Gedanken zu gewinnen und von ihnen aus deducirend weiter zu gehen. Ich bin mir wohl bewusst, dass ich nichts Abgerundetes liefere, und dass man über das Mehr oder Weniger streiten kann.

Es ist ein Versuch, den ich wage — ein Tasten und Fühlen, noch weit entfernt von wissenschaftlicher Abrundung. — Und nun zur Sache!

Der Name der Provinz Pommern ist der slavischen Sprache entnommen und bedeutet Land am Meere. Das Meer heisst nämlich slavisch morje, und die Präposition po bedeutet bei; so werden die Völker polabische genannt, welche po Labe, bei der Elbe, wohnen. Pommern ist demnach, wenn wir Fallmerayer folgen, gleichbedeutend mit Morea, da ja dieser Gelehrte, wie bekannt, Morea weder mit Mohrenland noch mit Maulbeerblattland, sondern, aus dem Slavischen das Wort herleitend, mit Meerland übersetzt.

Wann der Name zuerst vorkommt, vermag ich nicht anzu-

geben; er umfasst nicht immer ganz dieselben Landschaften, da die Grenzen Pommern's nach Westen, Süden und Osten hin im Laufe der Jahrhunderte sich verändert haben. Gegen Norden bildet das Meer die Grenze, und dieses Meer, die Ostsee oder das Baltische Meer genannt, hat den ersteren Namen selbstverständlich nicht von den Anwohnern. Es erhielt ihn von den westlich wohnenden Germanen, welche die Völker an diesem Meere Aestier, Esthen, und das Meer Austrimarr, Eystrisalt, Ostersalz, Ostsee, nannten. Der Name Baltisches Meer aber ist schwer zu erklären. Schon beim Pytheas kommt der Name Baltia vor und bezeichnet dort vielleicht die Ostsee und die Halbinsel Samland. Slavisch ist der Name nicht, vielleicht aber lettisch, da die Preussen zum littauischen Stamme gehörten. In der littauischen Sprache heisst báltas weiss, und dann hätten wir hier ein zweites Weisses Meer. Welche Fülle von Hypothesen liesse sich daran knüpfen, wenn man sich erinnert, dass höchst wahrscheinlich das Weisse Meer mit dem Baltischen in Verbindung gestanden hat, und dass als Ueberreste dieses Zusammenhanges der Onega- und der Ladogasee angesehen werden. Wir verdanken jene Herleitung des Wortes Baltia dem grossen Forscher Schafarik, der bei dieser seiner Angabe zugleich erwähnt, dass es in Curland 2 Seeen gebe, die lettisch Baltumuischa, deutsch aber Weissen- und Baltensee genannt werden. Dieselbe Autorität streitet gegen eine Ableitung des Namens von dem slavischen Worte bláto: Koth, da dies Wort nur von Seeen und Sümpfen, wie der Bláto, Plattensee in Ungarn, beweist, nie aber vom Meere gebraucht wird. Jacob Grimm behauptet, dass der Name entweder von belte oder von balte herkommt. Belt bedeutet Gürtel, Balt aber kühn, und die Balten waren ein Königsgeschlecht der Goten. Goten haben an der Ostsee gewohnt. Schafarik will diese Ansicht Grimm's nicht gelten lassen, indem er kurz und bündig, ohne jedoch Beweise beizubringen, behauptet, die Deutschen hätten die Ostsee nie Baltisches Meer genannt. Dem ist indess nicht so, denn Other und Wolfstan sprechen in dem Reiseberichte an ihren König Alfred vom Baltischen Meere.

Es ist nun eine alte, sehr bekannte Hypothese, dass die wendische Tiefebene einst vom Meere überflutet war; man will daraus z. B. auch die eiförmige Rundung der Hügel herleiten. Man erklärt daraus ferner das Vorkommen der erratischen Blöcke, die, losgerissen von den scandinavischen Granitbergen, auf Eis-

schollen gen Süden getragen und nach dem Wegschmelzen der Eisunterlage zu Boden gesunken sind.

So interessant es ist die Hypothesen zu verfolgen, welche uns das Verschwinden des Meeres durch die Hebung des Landes erklären, welche uns aus den Landseeen in Russland und Schweden nachweisen, wie einst Land und Meer hier anders vertheilt waren, so will ich doch davon hier abstehen und mich an das Factische halten.

Ein Blick auf die Karte zeigt, dass die Ostsee in ein westliches und ein östliches Becken zerfällt. Das östliche ist tiefer als das westliche; am tiefsten ist das Meer zwischen Schweden und Wisby, wo man 115 Faden Tiefe gemessen hat, während man westlich von Rügen fast nur 10—12 Faden findet. Die Küsten Pommern's und Preussen's sind arm an Thieren und Pflanzen. Letzteres erklärt sich daraus, dass die Küsten sandig und starkem Wellenschlage ausgesetzt sind. Beides verhindert die Pflanzen festen Stand zu gewinnen.

Die Ostsee hat als Binnenmeer nur geringen Salzgehalt; im östlichen Becken beträgt er 1 Procent, im westlichen 2. An der Oberfläche ist das Wasser weniger salzig als in der Tiefe. In diesem Meere leben etwa 200 Arten wirbelloser Thiere, von denen nur der fünfte Theil ins östliche Becken geht. Ausser diesen kommen gegen 30 Arten Seefische vor, zu denen sich 20 Arten Süsswasserfische namentlich im westlichen Becken gesellen.

Ferner hat die Ostsee als Binnenmeer sehr unbedeutende Ebbe und Flut, so dass man gewöhnlich behauptet, beide Erscheinungen fehlen ihr gänzlich. Dem ist nun nicht so, sondern es ist von G. Hagen nachgewiesen worden, dass die Flutwelle in der Ostsee 9 Meilen in einer Stunde zurücklegt, also ebenso viel wie in der Nordsee. Der Flutenwechsel aber beträgt in Kiel nur wenige Zolle, 2 Meilen nordwärts von Stralsund, auf Barhöft in Hiddensoe, ist der mittlere Flutenwechsel 1,51 Zoll, in Travemünde 3,07, in Stolpemünde 1,03 und in Memel 0,42 Zoll. Natürlich wird diese schwache Flutwelle durch alle möglichen Zufälle afficirt und hat in der Praxis gar keine Bedeutung. Sie tritt ganz zurück hinter den colossalen Anschwellungen des Wassers, welche entstehen, wenn der Westwind die Wogen der Nordsee in das Binnenmeer treibt. Dann steigt das Wasser der Ostsee vor Petersburg 17 Fuss über das gewöhnliche Niveau und

wenn der Nord- und Nordostwind die Wogen zurückjagt, dann thürmen sie sich z. B. in Rügenwalde an der pommerschen Küste noch 7 bis 8 Fuss hoch auf.

Bis ins 15. Jahrhundert hinein war die Ostsee für Pommern eine Quelle weit bedeutenderer Wohlhabenheit als jetzt; denn bis dahin wandte sich der Hauptzug der Häringe nicht in die Nordsee, sondern dahin. Weswegen diese Fische ihre Züge verändert haben, vermag man nicht anzugeben, doch steht das Factum fest. Da erblühte Stettin durch diesen Handel, der oderaufwärts über Frankfurt die beliebte Fastenspeise in die Länder der Slaven und Magyaren brachte. Bisweilen erscheinen auch jetzt in einem Jahre die Häringe reichlicher und erwecken in den Anwohnern die Hoffnung, dass der längst entschwundene Segen wiederkehren werde. Den kargen Erwerb, den die Ostsee dem Fischer darbietet, schmälern ihm oft noch die gewöhnlichen Seehunde, die ihm mit grosser Virtuosität von der Angelleine die gefangenen Flundern wegfressen und den Fischer am Morgen die Leine mit den Köpfen allein heraufziehen lassen.

Die Seehunde sind jetzt nicht mehr so zahlreich, wie noch im 16. Jahrhundert zu Kanzow's Zeit. Der alte Herr erzählt von ihnen, wie folgt:

»Das mehrer teil seint sie im Wasser, aber wan es gut wetter ist, so liegen sie auf den grossen steinen im wasser oder aufm Strande und verwittern sich. Man soll bisweilen an den örtern, da sie gute lage haben, über die vier- oder fünfhundert stücke sehen, wan man aber mit schiffen bei ihnen hinfahrt, so schiessen sie ins wasser und ducken sich unter, bald kommen sie ums schiff widder auf und spilen und lassen sich sehen und hören mechtig gern, wenn man mit dem maul pfeiffet. Dieselben selhunde schiesst man mit den büchsen, und sobald er geschossen ist, kan er nicht unter wassers bleiben; dan die sehe leidet kein verwundets; darum haben diejennen, die sie schiessen, hunde, welche darauf zugericht seint; dieselben holen sie zu lande. Man fahet sie auch mit netzen. Sie seint viel feister wan schweine; darum isst man nur das mager fleisch darvon und kochet es wie wildpret; von dem feisten machet man den tran, so die beutler und andere handwerker gebrauchen«.

Walfische sind im 17. Jahrhundert noch zweimal in die Ostsee verschlagen; so fand man im J. 1620 einen todten bei Camin und 1670 einen noch lebenden bei Swinemünde. Auch

1825 wurde ein solches Thier in den Greifswalder Bodden getrieben. — Haifische aber, Austern und Hummer, Thiere, die man in der Nordsee so vielfach findet, kommen in der Ostsee fast gar nicht vor. Ein anderes Product ist jedoch wohl zu erwähnen, welches in der Ostsee und an dem Strande derselben häufiger als anderswo gefunden wird, ich meine den Bernstein.

Es würde hier zu weit führen, wollte ich alle die Hypothesen angeben, welche man über den Ursprung dieser Substanz aufgestellt hat. Auch die Eigenschaften derselben setze ich als bekannt voraus und will nur das Eine erwähnen, dass früher der Gebrauch des Bernsteins als Schmuck weit verbreiteter gewesen ist als jetzt. — Da die Ostsee so wenig salzhaltig, da der Wechsel von Ebbe und Flut in ihr so unbedeutend und die Erhebung der Wogen nicht gross ist, so ist es leicht erklärlich, dass sie öfter gefroren war. So konnte man 1336, 1393 und 1533 von Lübeck nach Preussen und Dänemark über das Meer wandern und hatte zur Bequemlichkeit der Reisenden sogar Herbergen auf dem Eise errichtet. Die Haffs frieren fast alljährlich zu.

Genaue Betrachtungen haben ergeben, dass oft gegenüberliegende Küsten in einem correspondirenden Verhältniss von Hebung und Senkung stehen. So ist das am adriatischen Meere von der Küste Italien's und der Hämushalbinsel constatirt. So wissen wir, dass der ganze Norden Europa's sich aus dem Meere hebt, so Spitzbergen, so Norwegen bis Christiania hin, so haben sich die Alandsinseln in einem Jahrhundert um 3 Fuss erhoben. Bei Christiania und Carlskrona hört die Erhebung auf, um dann in ihr Gegentheil überzugehen. So entspricht dem grossen nordeuropäischen Hebungsgebiete ein Senkungsgürtel längs der nördlichen Küste Frankreich's und Deutschland's. In diesen Senkungsgürtel fällt auch Pommern, und man kann das an manchen Stellen der Küste spüren. — Wenn wir aber bemerkten, dass Pommern nicht immer denselben Umfang gehabt hat wie heute, so bezieht sich das namentlich auf seine westliche Seite. Jenes Stück, welches zwischen der Recknitz, Trebel, Peene und dem Meere gelegen ist, bildete mit der durch den Gellen getrennten Insel Rügen einst ein besonderes Fürstenthum, welches erst im 14. Jahrhundert mit Pommern vereinigt worden ist. Bis dahin herrschten hier Könige, aus deren Hause die Fürsten zu Putbus stammen. Der Name der Insel ist deutsch und wird von den Rugiern hergeleitet. Wir haben keine Ursache daran zu zwei-

feln, dass hier einst dieses deutsche Volk gewohnt hat. Später aber sind Slaven eingewandert, und zur historischen Zeit ist die Insel Rana, wie die Slaven sie nennen, ganz voll wendischen Volkes und blieb bis in das 12. Jahrhundert ein Mittelpunct und eine Hauptburg der wendischen Macht.

Wie westlich von der Oder die Mecklenburger Seeenplatte von Südosten nach Nordwesten zieht, wie die Küste Neuvorpommern's in derselben Richtung streicht, so hat auch Rügen seine höchsten Erhebungen gegen Nordosten und steigt demnach die Insel von der Meerenge Gellen von Südwesten nach Nordosten gegen die Ostsee hin. Da tritt die Kreide in Stubbenkammer zu Tage, wie weiter östlich in Pommern und wie auf den dänischen Inseln.

Das 20 Quadratm. grosse Rügen hat seinen Mittelpunct in dem Auge der Insel, in dem Rugard bei Bergen, der 340′ hoch ist. Um den Rugard breitet sich der Kern der Insel aus, welcher drei Fünftel des ganzen Areals enthält. In ihm liegen die Orte Bergen, Garz, Gingst und Putbus. Umgeben wird dieser Kern von einer Reihe von Inseln und Halbinseln. Im Westen finden sich die Inseln Ummanz und Hiddensoe, im Norden die Halbinsel Wittow und mit ihr durch die sogenannte Schaabe verbunden im Osten Jasmund und an dieses südlich angehängt Mönkgut. Auf der Insel zeigen sich wunderbare Contraste, fruchtbare, schön bewässerte Auen, Laubholzwaldungen und daneben wieder dürre, öde Strecken. So ist die Schaabe ein einförmiger, unbelebter, wüster Dünenstrich, auf dessen Sande nur maigrüner Strandhafer, einige Salzkräuter, wenige zwerghafte Sandweiden und Eriken zu finden sind, die, wenn sie blühen, mit ihren rothen Dolden das Auge angenehm erfrischen. Ebenso öde ist die Landenge, welche Jasmund mit Rügen verknüpft. Berühmt ist auf der Halbinsel Wittow der über 173 Fuss hohe Kalkfelsen Arcona oder, wie Schafarik die älteste Form fixirt, Orekunda. An seinem Fusse nagt das Meer wie an der ganzen Ostküste und reisst Stücke der Küste ab. Dort stand einst der Tempel des hochverehrten Lichtgottes, des vierköpfigen Svantewit, dort wohnte der mächtige Oberpriester, bis diese Herrlichkeit des Wendenthums im Jahre 1168 durch Dänen und Deutsche gebrochen wurde. Von der Zeit an wurde die Insel germanisirt. Die letzte wendisch redende Frau starb im Anfange des 15. Jahrhunderts. Ebenso gepriesen wie Arcona ist der Kreidefelsen von

Stubbenkammer, die nahe dabei liegende Hertha-Burg und der Herthasee.

Wenn nun auch dies trotzige Volk, welches Rügen bewohnt, etwas Gemeinsames an sich trägt, so haben doch wieder alle jene Theile, jene Inseln und Halbinseln, sehr viel Eigenartiges im Dialekt und in den Sitten.

Alle diese geschilderten Verhältnisse machen Rügen zu einer der interessantesten Landschaften Norddeutschland's.

Wenden wir uns von Rügen zu der Küste von Pommern. Die Küste ist eine sogenannte Flachküste, d. h. eine solche, welche ganz allmählich ins Meer geht. Wird schon dadurch das Nahen grosser Schiffe sehr erschwert, so wird dies noch durch den Umstand verschlimmert, dass fast überall 2—3 Sandbänke, sogenannte Riffs, der Küste vorlagern. Diesen 2—3 Riffs entsprechen da, wo sich Dünen finden, zwei bis drei Dünenformationen, zwei ältere und eine jüngere. Die pommersche Küste ist eine gefährliche, weil fast hafenlose Küste; sie ist so lang wie die Küste von Süd-England, hat aber kaum drei bis vier erträgliche Häfen. Namentlich gefährlich ist der östliche Theil. Zunächst ersteckt sich von der westpreussischen Grenze etwa fünf Meilen weit eine Sandwüste von weissem Flugsande, etwas besser sind die folgenden zehn Meilen bis Jerchöft, dann folgt ein hohes Ufer. Im Westen finden sich weniger Dünen an der Küste; so hat fast der ganze Regierungsbezirk Stralsund wenn auch nicht hohe, so doch steil abfallende Ufer. Dünen umkränzen die Küste des Dars, des Zingst, die öde Insel Hiddensoe und drei Stellen von Rügen.

Diese Dünen haben die unangenehme Eigenschaft, dass sie wandern und bei Seewind das dahinter liegende Land mit Flugsand überschütten. Um diesem Wandern der Dünen Einhalt zu thun, muss man sie befestigen. Wo das die Natur nicht dadurch gethan, dass sie Wald hat aufspriessen lassen oder wo schlechte Wirthschaft diesen Waldschutz vernichtet hat, da hat die Kunst nachhelfen müssen. Zuerst befestigt man den Flugsand durch Strauchzäune und bepflanzt den eingehegten in regelmässigen Vierecken mit Sandroggen und Strandhafer. An den tiefern Stellen pflanzt man Bäume. Am besten eignen sich dazu Kiefern, Birken und Erlen. Die Kiefer hat eine starke Pfahlwurzel und viele Seitenwurzeln. Man sät sie entweder oder pflanzt sie auch. Am besten gedeiht die Weissbirke, welche

frischen Sandboden liebt. Von der Erle giebt es zwei Arten, die schwarze und die weisse, beide treiben eine Menge Wurzeln, welche bis drei Fuss tief, aber auch dicht an der Oberfläche sich ausbreiten. Ausserdem pflanzt man Zitter- und Schwarzpappeln und acht verschiedene Arten von Weiden.

Hinter den Dünenbergen ist das Terrain stets feucht, oft sumpfig, weil das zum Meere fliessende Wasser durch die Sandberge aufgehalten wird. Daher grünen und blühen an der Landseite der Dünen die schönsten Blumen, der üppigste Huflattich; daher finden sich oft zwischen den Dünen ausgedehnte Torflager. Wenn nun grössere Wassermassen durch die Dünen am Abfluss gehindert werden, so sammeln sie sich hinter denselben und bilden seeartige Becken. Der Druck und das Nagen des hinter den Dünen sich stauenden Süsswassers durchbricht endlich die lose Dünenwand und bildet ein sogenanntes Tief oder Deep, wobei allerdings auch oft die vom Sturm gepeitschten Meereswogen helfen.

An der pommerschen Küste finden sich Juraschichten, z. B. bei Cammin, welches davon seinen Namen führt wie das russische Kaminitz; denn Cammin heisst Stein, daher Stein v. Kamincki, der Name einer bekannten preussischen Familie. Diese Juraschichten erstrecken sich vier Meilen südlich ins Land hinein und neben und unter ihnen steht weisse Kreide an, die auch weiter westlich auf Wollin und Rügen vorkommt. In Wollin an den Lebbiner Bergen wird sie gebrochen, und in den Dünen der Insel bei Jordanshütte wird Gips gewonnen. Diese Stelle kennen die Geologen sehr gut. Dort windet sich inmitten der Dünenthäler ein See, dessen Gewässer über Thonschichten und Gipsmassen wogen. Still und geschützt ruht die Fläche zwischen den Sandbergen, Schilf flüstert am Ufer, Liliaceen schwanken träumerisch auf der Flut — das ganze kleine Idyll ist bezaubernd und trägt so recht den Typus unserer Landschaften.

Pommern hat sehr viele solcher Ansammlungen hinter den Dünen, die theils den Charakter von Strandseeen, theils den der Haffs tragen, welche den Uebergang von den Binnenseeen zu den Meerbusen bilden.

Gehen wir von Osten aus, so liegt da zuerst der Zarnowitzersee; ihm folgt der Lebasee, den eine lange schmale Dünennerung vom Meere trennt. Westlich davon bildet der Lupowfluss bei der Stadt Gard den Gardenschen See, dann folgt der

Vietzigersee und zwischen Rügenwalde und Cöslin der Bukowsche und Jamundsche See; beide durch schmale Nerungen von der Ostsee gesondert.

Je weiter die höheren Hügelketten von der Küste zurücktreten, desto weniger zahlreich und desto kleiner werden die Seeen, so dass wir bis zum Stettiner Haff nur noch einen, den Campsee, erwähnen.

Hinter den beiden Inseln Usedom und Wollin bildet die Oder eine Wasseransammlung, die in ihren verschiedenen Theilen besondere Namen trägt. Zunächst bei Stettin und Damm ist der Dammsche See. Man sollte meinen, der Name dieses Ortes sei deutsch, und doch ist er nach Schafarik's Angabe wendisch und lautet eigentlich Vadamm. Auf den Dammschen See folgt nördlich das Papenwasser und dann das 15 Quadrat-Meilen grosse Haff, welches durch die Peene-, Swine- und Divenow-Mündung zum Meere abfliesst.

Betrachten wir zunächst die kleinere Insel Wollin:

An der Mündung eines jeden grösseren Stromes treten im Laufe der Zeit bedeutende Veränderungen ein. Je gewaltiger die Wassermasse ist, welche der Fluss ins Meer führt, um desto mächtiger sind die Durchbrüche, Versandungen, kurz die Umgestaltungen des Terrains. Dass dergleichen an der Mündung der Oder stattgefunden, ist wohl zweifellos. Deutlich erkennen wir das bei der Insel Wollin. Diese liegt zwischen der Swine und Divenow. Die Einwohner sind nach Schafarik Weletischen Stammes und gehören somit zur lechischen Abtheilung der Westslaven. Die Deutschen nannten die Slaven zwischen Elbe und Saale Wenden, und daher stammt der deutsche Name Vineta, mit der die Stadt Wollin bezeichnet wird. Die Dänen gebrauchten dafür Julin. Den Namen Wollin leitet Schafarik von dem Worte Weleti, Wilti, Wiltzi und der dialektischen Nebenform Walz her, bemerkt aber zugleich, dass in Pommern die slavischen Namen sehr verdorben sind.

Zunächst ist es auffallend, dass die Namen Divenow und Peene slavisch sind, wohingegen der Name Swine der deutschen Sprache entstammt. Dieser Arm ist nach den Meerschweinen so benannt. Ich knüpfe daran keinen weiteren Schluss, denn jede Folgerung daraus, die nicht durch urkundliche Belege unterstützt wird, ist leicht anzufechten und hat keinen Werth. Dass der Lauf der Swine früher ein anderer gewesen als jetzt, geht aus

der Terrainbildung von Wollin hervor. Die jetzige Insel besteht aus zwei ganz scharf gesonderten Theilen.

Der westliche Theil, den wir die Halbinsel Pritter nennen wollen, reicht westlich bis an die Swine und östlich bis an den grossen und kleinen Vieziger-See. Nördlich von diesen Seeen erstrecken sich bis Misdroy Moore, und bei diesem Dorfe ist eine Senkung der Dünen deutlich zu bemerken. Südlich von Misdroy zieht bis zu den Lebbiner Bergen eine über 200 Fuss hohe, gegen Westen steil abfallende Bergkette, in welche nur zwischen Viezig und Lebbin eine versandete Bucht hineingeht. Fährt man von Lebbin übers Wasser nach Pritter, so kann man recht bemerken, wie allmählich dort Land entsteht. Es breiten sich da grosse Rohrflächen aus; in diesen sammelt sich der Schlick, die Pflanzen verwesen, nach und nach erhebt sich der Humus über die Wasserfläche und ein Kamp hat sich gebildet. So verengt sich der Eingang zum Vieziger-See immer mehr.

Der östliche Theil der Insel senkt sich von Südwest nach Nordost. Im Norden, Westen und Süden sind hohe Gehänge. In diesen findet sich im Südwesten und im Nordwesten Kalk, Kreide und Cement, so bei Lebbin und bei Jordanshütte. Man vergleiche darüber »Cotta, der Boden Deutschland's.« — Wie man meist an der Küste der Ostsee drei Sandbänke findet, so lassen sich die Erhebungen in diesem Theile Wollin's auch als drei Bänke ansehen. Zunächst erstreckt sich am Meere die hohe Dünenkette, dunkel bewaldet, sich nach Südosten zu grossen Seeen senkend, von denen wir den Coperow- und Warnowsee nennen.

Diese See- und Sumpfflächen werden dnrch ein Hügelterrain begrenzt, welches sich nach der Divenow zu senkt. An dem linken Ufer dieses Oderausflusses steigt es wieder zu Höhen von 90 bis 100 Fuss an. Wo die Divenow aus dem grossen Haff kommt, und wo sie in das Meer mündet, haben sich Niederungen an diese Hügelketten angesetzt. Im Südosten der Insel, da wo die Divenow aus dem Haff tritt, erhebt sich eine Berglandschaft, welche einst vom Haff, der Divenow und Sümpfen eingeschlossen, als Insel vorzüglich zur Ansiedelung geeignet war. Jetzt sind die Sümpfe landeinwärts ausgetrocknet, jetzt hat sich nach Süden hin eine ausgedehnte Niederung vorgelagert, und somit ist das Landschaftsbild verändert. Auf dieser Insel liegt das jetzige und lag das einst viel ausgebreitetere Wollin. Ob hier Pfahlbauten gewesen sind, ob hier die Jomsburg gestanden hat, will ich nicht

untersuchen; mir scheint, dass sich nicht viel Sicheres wird ermitteln lassen. Aber interessant ist dieser Winkel, diese hübsche, kleine Landstadt mit ihren zwei grossen Kirchen, dieser vormalige Sitz des Camminer Bischofs. Bei dieser Stadt liegen in der Divenow Inseln und erleichtern den Uebergang. An beiden Ufern des Flusses finden sich demnach Ortschaften, am linken Wollin, am rechten Hagen, wie Stettin und Alt Damm an der Oder, wie Cöln und Berlin an der Spree und wie Cöln und Deutz am Rhein.

Auf der Insel finden sich wenig deutsche Namen, da, wie bekannt, die Deutschen nach Pommern gerufen sind, um den Ackerbau zu heben. Die Insel ist aber voll Wald und nicht recht zum Ackerbau geeignet; somit blieb sie Eigenthum der Wenden.

Die Namen der Insel-Orte finden sich häufig auf dem benachbarten Festlande, so Latzig; so erinnern der Warnowsee, die Warnitz-Wiesen an Warnemünde. Ob ich die Namen Lebbin, Lübzow von ta lipa die Linde herleiten soll, wie von diesem Worte Leipzig und Lübben kommt, wage ich nicht zu entscheiden. Dass bei Lebbin und der Unterförsterei Lübzow das schönste Laubholz sich noch heute findet, habe ich selbst gesehen. Ferner heisst ein Damm Zaucher-Damm. Das erinnert an das märkische Territorium Zauche, d. h. trockenes Land. Wie oben bemerkt und wie bekannt, beriefen die Herzoge Deutsche zur Hebung des Acherbaues und siedelten sie da an, wo die Wenden nicht wohnten, also im Innern des Landes, wo kein Fischfang getrieben wurde. So führen die alten Amtsdörfer zum grossen Theil deutsche Namen, wie Wolmirstädt, Dannenberg, Neuendorf, Rehberg. In der Mark findet es sich oft, dass zwei Orte gleichen und zwar wendischen Namens durch die Zusätze gr. und kl. unterschieden werden; dann ist klein = wendisch und gross = deutsch. Hier liegen bei der Stadt Wollin Gr. und Kl. Mokratz; Kl. Mokratz gehört der Stadt, und Gr. Mokratz ist ein Rittergut. Sollte dieser Unterschied hier auch gelten?

Grösser als Wollin ist die Insel Usedom. Sie besteht aus zwei durch das Achterwasser getrennten Theilen. An einer Stelle tritt dieses so nahe an das Meer heran, dass bei schwerem Sturm aus Norden die See ins Binnenwasser hineindringt. Der nördliche kleinere Theil ist gegen die See hin durch eine Dünenkette geschützt, die sich bei Zinnowitz so weit erhebt, dass von da aus

sich eine schöne Aussicht eröffnet. Hinter dieser Dünenkette steht prachtvolle Waldung, in der die Föhre mit der Eiche und der Buche wechselt und üppiges Farrenkraut emporschiesst. Darauf folgt ein ausgedehntes Bruchland von Peenemünde bis zum Achterwasser, und an dieses schliessen sich zwei Halbinseln: der Wolgaster Winkel und der Gnitz, d. h. Adlershorst, welche durch die Bucht Wyk getrennt werden.

Jedenfalls hat früher die Peene sich durch das Achterwasser an der schmalen Stelle zwischen den beiden Theilen der Insel in die Ostsee ergossen. Der südliche grössere Theil der Insel enthält eine Hügellandschaft, deren höchster Berg der Golm ist. Golm ist ein slavisches Wort und bedeutet Berg. Um diese Hügellandschaft hat sich vielfach Bruchland gelagert. Gegen Nordosten hin dehnt sich auch vor diesem Theile eine Dünenkette aus, die von der erst genannten Hügellandschaft durch eine Reihe schöner Seeen getrennt wird. Auf und hinter diesen Dünen liegen die bekannten Badeorte: Heringsdorf, Ahlbeck und Swinemünde. Die älteste Stadt der Insel ist Usedom, weit jünger ist Swinemünde.

Die westlichste grosse Ansammlung liegt im Franzburger Kreise an der Mecklenburger Grenze und erstreckt sich über vier Meilen von Ost nach West und dann noch acht Meilen südwestlich bis Dammgarten.

Sie entsteht durch den Ausfluss vieler kleiner Gewässer und besonders durch den der Recknitz. Dieses Binnengewässer führt keinen gemeinschaftlichen Namen, da es aus vier gesonderten Becken besteht, welche nur durch schmale Engen verbunden sind. Das östlichste dieser Becken, der Grabow, mündet in den Gellen. Vom Meere werden diese Bodden durch eine schmale Halbinsel und durch eine Insel getrennt. $1\frac{1}{2}$ Meile der Halbinsel gehört zu Mecklenburg und ist als Fischland durch seine Eigenthümlichkeit bekannt; das übrige Stück heisst der Dars und geht bis zum $\frac{3}{4}$ Meilen langen, ein paar 100 Schritte breiten Prerowerstrom, der den Dars von der Insel Zingst scheidet. Das östliche Ende der Insel heisst der Bock und ist eine Sandbank, die bisweilen überspült wird. Von dieser aus treibt der Nordwestwind Sand binnenwärts. Wo der Bock im Westen endet, liegt Pramort, und von da bis zum Prerowstrom reisst das Meer vier Fuss jährlich weg. Dieses Abspülen sucht man durch Dünenbauten zu hindern.

An einer Flachküste wird es wenig Häfen und meist nur da

geben, wo ein Fluss ins Meer geht. Fliesst ein Strom in ein tiefes Meer, so werden die Sinkstoffe, welche er mitbringt, zu Boden fallen oder weit hinausgetragen werden. Mündet er in ein flaches Meer, so fallen die Sinkstoffe da zu Boden, wo sich das leichtere Süsswasser mit dem schwereren Meerwasser ausgleicht. Dort bildet sich eine Bank. Ein Strom gräbt sich zwar an einer Flachküste ein Bett, eine Rinne, doch wird diese bei erregter See durch den Sog mit Sand ausgefüllt. Man hat nun versucht eine solche Rinne durch Steindämme oder Molen gegen das Versanden zu schützen. Auch sollen diese Dämme den einlaufenden Schiffen Schutz gegen die brandenden Wogen gewähren und deshalb baut man sie an der Seite, von der die heftigsten Stürme zu rasen pflegen, weiter in die See hinaus.

An der Pommerschen Küste sind die Mündung der Swine, die der Persante und die der Stolpe mit solchen Molen umdämmt. Das Material dazu fand man theils in den erratischen Blöcken, die auf dem Lande oder im Meere erreichbar lagen, theils holte man den Granit aus Bornholm. Ehe man nun ein solches Bauwerk aufführt, muss man sich einen Untergrund schaffen. Das geschieht dadurch, dass grosse Baumstämme in den Triebsand so lange hineingerammt werden, bis endlich ein fester Grund gefunden wird. Dann wird über diese Baumstämme ein Rost gelegt und darauf endlich kommen die Steinschüttungen. — Aber es zeigt sich leider, dass ein solcher Molenbau nur für einige Zeit hilft. Am Ende der Molen häuft sich der Sand und man wird gezwungen dieselben weiter ins Meer hinauszuführen. An der Mündung des Hérault z. B. gehen gewaltige Steindämme ins Meer. Da versandete der Hafen vor der Mündung so, dass man in 74 Jahren die Molen um 120 Ruthen verlängern musste und doch nicht mehr als 15 Fuss Tiefe erzielte. Man hat an der sandigen Küste Nord-Frankreich's dieselbe Erfahrung gemacht und weiss, dass der Strand bei einer Verlängerung der Molen auch vortritt. Deshalb verstärkte man den Spülstrom, damit er den Sand so weit ins Meer führe, dass der Küstenstrom ihn dann erfasse und forttrage. Weil also eine solche Verlängerung der Molen viel kostet, weil sie die Mündung vom Hafen entfernt und dadurch die Kraft des Spülstromes schwächt, weil sie das Anwachsen des Strandes befördert, deshalb will G. Hagen für die preussischen Häfen dieselben nicht empfehlen. Dieselbe Autorität tadelt aber und, wie allgemein anerkannt ist, wohl mit Recht

die Art und Weise, wie unsere Molen gebaut sind. Mat hat dieselben unten breiter als oben angelegt, damit die Welle keinen so heftigen Widerstand finde und deswegen auch weniger Schaden anrichten könne. Nun hat aber die Praxis gezeigt, dass die flache Dossirung die Beweglichkeit der Steine vergrössere. Wo nur die geringste Lücke sich zeigt, da leckt die Welle und lockert den Stein, den gelockerten wirft sie dann über die Dossirung oder treibt ihn um den Kopf der Mole herum. Dort bilden diese Steine dann Riffe; so in Swinemünde. Bei den neuen Hafendämmen im mittelländisschen Meere sind schon keine Dossirungen mehr angewendet. Um nun die Steinschüttungen zu sichern, bedarf es sehr grosser Massen zur Bedeckung. Bei uns gebraucht man sehr selten Steine von 30—40 Kubikfuss, in Frankreich haben die kleinsten 332½ Kubikfuss. Die grossen Steine werden aus Beaton geformt oder aus Bruchsteinen gemauert. Solche Steine reichen im Hafen von Marseille aus, da die Kraft der Wellen durch vorliegende Inseln und Klippen gebrochen ist. Vor Toulon versenkt man jedoch Steine von 2260 Kubikfuss, und trotzdem bewegt die Gewalt der Wogen sie aus ihrer Lage. Unsere Ostseemolen haben auf der Oberfläche keine Schutzwände, so dass man bei wüthendem Sturme dort nicht gehen kann, sondern ins Meer geschleudert wird. Auf den Molen des Mittelmeeres dagegen findet man dergleichen, und somit ist es den Lootsen möglich einfahrenden Schiffen selbst bei Sturm Hülfe zu leisten. Von den drei Pommerschen Molenanlagen ist eine, nämlich die Swinemünder Mole, richtig und sachgemäss insofern gebaut, als die östliche Mole weiter ins Meer geht als die westliche. Westlich von der Swinemündung nämlich tritt die Küste schützend gegen Weststurm vor, wohingegen bei Ost- und Nordoststurm die Mündung ohne Schutz ist. Deshalb ist die Mole richtig angelegt. Ebenso sind die Verhältnisse bei Danzig. Bei Colberg und Stolpe hat man ebenso wie in Swinemünde und Danzig die Ostmolen verlängert und doch ist das hier grade fehlerhaft. Die Küste erstreckt sich von Südwest nach Nordost und gewährt somit gegen die häufig wehenden Westwinde keinen Schutz. So ist denn der Fall vorgekommen, dass Schiffe vor dem Westwinde herjagend an den Ostmolen dieser Häfen gescheitert sind.

Alles das, was eben ausgeführt ist, lässt schon ahnen, dass namentlich die ostpommerschen Häfen nicht bedeutend sein kön-

nen. Vor den Molen liegen Sandbänke, Barren, so dass der Eingang, z. B. zum Colberger Hafen, zu Zeiten nicht über 7 Fuss Tiefe hat; dann fehlt das Hinterland, in welches die Waaren vertrieben werden könnten. Nur Stettin ist bedeutender, und dazu trägt wesentlich die Oder bei. Dieser Fluss ist die bedeutendste Wasserader Pommern's und für das Land in vielen Beziehungen wichtig. Darum haben die slavischen Anwohner ihn auch nur »das Wasser, Wodra« genannt, wie Rhenus, Indus u. a. auch nichts Anderes bedeuten. Die Oder theilt Pommern in zwei wesentlich verschiedene Theile. Betrachten wir zunächst das östliche grössere Stück; und zwar gehen wir dabei aus Gründen, die sich im Laufe der Untersuchung ergeben werden, von der Weichsel aus.

Dies Stück zwischen Weichsel und Oder erhält seinen eigenthümlichen Charakter durch einen Theil jener Erhebung, die wir die uralisch-baltische nennen. Ich weiss sehr wohl, dass die verschiedenen Theile derselben verschieden gestaltet und durch tiefe Flussthäler von einander getrennt sind. Trotzdem aber gebrauche ich den einmal eingeführten Gesammtnamen, weil die ganze Erhebung einen anderen als Gebirgscharakter zeigt und somit etwas Gemeinschaftliches für die Betrachtung bietet.

Westlich von Danzig erhebt sich dieser Theil des nördlichen Uwallis, den wir die Pommersche Seeenplatte nennen wollen, im Thurmberge über 1000 Fuss, und um diese Erhebung lagert sich das 800 Fuss hohe Plateau von Carthaus. Diese Landschaft gehört jetzt zur Provinz Preussen. Von diesem Plateau strömen die Flüsse theils zur Weichsel, theils zum Meere. Die Seeenplatte streicht von Nordosten nach Südwesten und so auch ihre höchste Erhebung, die sehr erkennbare Wasserscheide zwischen Netze und Warthe und der Ostsee. Sie bildet die Grenze zwischen Pommern und Westpreussen. Diese zwischen 300 und 400 Fuss hohe plateauartige Wasserscheide tritt südlich von Bütow in Pommern ein, zieht über Rummelsburg, Bublitz, Neu Stettin, Tempelburg, Falkenburg und endet nördlich von Märkisch Friedland. Barthold sagt einmal in seiner Pommerschen Geschichte, dass der östliche Theil dieser Landschaft den Reisenden an die Schottischen Hochlande erinnere. Wenn man auf einem hohen Puncte sich befinde, so sehe man weit und breit keine menschlichen Wohnungen, da diese in den Thälern lägen. Diese Erhebungen sind nämlich wellenförmig und muldenförmig, und in diesen Terrain-

wellen und Mulden liegen herrliche Landseeen, aus denen die Flüsse herunterströmen. Der Höhenzug besteht aus Sand und Lehm. Durch den Sand sickert das Wasser hindurch, auf der undurchlässigen Lehmschicht sammelt es sich und bricht als klare Quelle an einer Stelle heraus. Diese Quellen füllen dann die Thalmulden aus. In einer solchen geschützten Terrainwelle liegt Bütow nahe den Quellen des Stolpeflusses, ebenso Rummelsburg an den Quellen der Wipper, Bublitz an dem rechten Nebenfluss der Persante, der Radue.

Dass Neu Stettin eine grössere Bedeutung erlangt hat als die eben genannten Städte, verdankt es dem Umstande, dass es in einem Pass liegt.

Aus diesem Passe fliesst nach Norden die Persante und nach Süden die Küddow; es vermittelt also diese Stadt den Verkehr zwischen dem Meere und der Netze, zwischen Colberg, Schneidemühl und Ucz. Deshalb lag dort ehemals ein festes Schloss, und deshalb zogen die Russen durch diesen Pass im siebenjährigen Kriege zur Belagerung von Colberg. An einem linken Zuflusse der Persante liegt Tempelburg und an einem der Quellflüsse der Drage Falkenburg,

Dieser Nebenfluss der Netze entspringt auf dem Nordabhange der Wasserscheide, umfliesst diese höchste Stufe und begrenzt sie im Westen, grade wie das beim hohen Tatra die Arva thut.

Alle diese Verhältnisse sind auf der Kiepert'schen Schulwandkarte sehr klar und deutlich dargestellt, und so entspricht dieselbe in dieser Beziehung aller Anforderungen.

Auf diesem hohen Striche findet man viel Wald, und zwar nicht bloss Fähren, sondern auch Laubholz; man findet Sandboden, aber auch kalkreichen Mergelboden.

Um diese höchste Stufe lagert sich eine etwa 300 Fuss hohe, also etwa 100 Fuss niedrigere Wellenebene nach Südwesten vor, die von Reetz über Nörenberg, also von der Ihna bis gegen Labes, an die Rega sich erstreckt. Eine dritte, wieder 100 Fuss niedrigere Welle geht von Reetz über Freienwalde, also wieder von der Ihna an die Rega nach Regenwalde, von da etwa über Schlawe an der Stolpe bis nach Lauenburg an der Leba.

Dann verflacht sich die Seeenplatte allmählich nach der Oder und dem Meere zu und erhebt sich nur noch einmal im Gollen bei Cölin über 400 Fuss und im Revekohl am Gardensee über 300 Fuss.

Von dieser Seeenplatte strömen nun eine Reihe von Küstenflüssen herunter, die durch ihre schönen Ufer und durch den Reichthum an edlen Fischen, wie Lachsforellen und Lachsen, bekannt sind. Diese Flüsse haben in ihrem mittleren Laufe ein sehr bedeutendes Gefälle, 3—4 Meilen aber von ihrer Mündung ist es meist unbedeutend, und da erweitern sich häufig ihre Betten fiordartig und sind mit tiefem Moore ausgefüllt. So ist das bei der Leba der Fall. Wo der Fluss aus den Bergen tritt und die Moorlandschaft beginnt, da liegt Lauenburg; nördlich davon sind alle Dörfer in einiger Entfernung vom Flusse auf der Höhe erbaut. An der Niederung der Leba ist die gleichnamige Stadt gelegen.

Aehnliche Verhältnisse zeigen sich bei der Lupow, bei der Stolpe und den übrigen Küstenflüssen. Nach der Oder hin werden die Gewässer von dem Höhenzuge durch die Plöne abgeführt, welche durch den Madüesee geht. Weit bedeutender ist aber die Ihna, die aus vielen Quellströmen entsteht. Wo diese sich vereinen, da ist Stargard (wendisch, heisst Altstadt) als ein nicht unbedeutender Ort entstanden.

Nach dem, was besprochen ist, wird es klar sein, dass Pommern vorzugsweise Ackerbauland ist, und dass selbstverständlich nicht alle Theile der Provinz gleichmässig dazu ausgestattet sind. Der östliche Regierungsbezirk Cöslin ist klimatisch namentlich in den hohen Gegenden benachtheiligt, da Weizen und Gerste nur an geschützten Stellen gedeiht und selbst Erbsen oft gefährdet sind. Die mittleren Stufen der Abdachung sind fast durchgängig trocken und ziemlich mager, fast überall fehlen die Wiesen, und es zeigen sich grosse Haiden und Forsten. Am meisten Forstland hat der Regierungsbezirk Cöslin, in dem die Föhre allerdings überwiegt. In einigen Strecken jedoch, z. B. in der Gegend zwischen Zanow und Rügenwalde, gedeihen Buchen und Eichen. Daher erklären sich die Namen Grabow (Weissbuche) und Buckow (Rothbuche), die dort vorkommen.

Wenn man von den Höhen zu der Küste und der Oder niedersteigt, wird der Boden besser. So erstreckt sich zwischen der untern Leba und Lupow das wendische Gerstland, so zwischen Colberg und Stolpe die Küste entlang ein Strich schönes Weizenbodens, so liegt südlich von der Plöne der Pyritzer Weizacker bis nach Greifenhagen hin. In diesem Lande zwischen Oder und Weichsel wohnte wendisches Volk, und zwar der

Stamm der Pommern. Zwei Herrschaften bildeten sich dort, denn es sonderte sich Pommerellen als ein besonderes Herzogthum von der Persante bis zur Weichsel ab. In diesem Lande wohnen die Cassuben, ein lechisches Volk. Noch heute spricht ein kleiner Theil von ihnen östlich von der Lupow cassubisch, d. h. plattpolnisch. Den Namen Cassuben kann Schafarik nicht erklären. Als Hort des Deutschthums gegen diese Cassuben ist die Stadt Stolpe zu betrachten. Sie war zuerst ein wendischer Burgflecken, der auf dem rechten Flussufer lag. Diesem um die Burg gebauten Flecken gegenüber siedelten sich auf dem linken Ufer Deutsche an, die im Anfange des 14. Jahrhunderts Lubisches Recht erhielten und somit eine Stadtgemeinde bildeten. Der wendische Flecken sank von da ab immermehr und ist eine Vorstadt »die Altstadt« geworden, der deutsche Theil heisst Rechtstadt, weil er Lubisches Recht hat. Aehnlich haben sich auch andere pommersche Städte entwickelt. Die Herrscherfamilie starb erst im Anfange des 14. Jahrhunderts aus, und ihr Land fiel theils an den Orden, theils an das Herzogthum Pommern. Die herzogliche Familie hat ihren Stammsitz, wie es scheint, an der Persante gehabt, denn die ersten Orte, die uns genannt werden, sind ausser Wollin Colberg und Belgard oder Bielograd, d. h. weisse Stadt. Die polnischen Herrscher haben im 11. Jahrhundert bittre Kämpfe mit den heidnischen Pommern geführt, bis es endlich im Anfange des 12. Jahrhunderts gelang durch den Bischof Otto von Bamberg das Volk zu bekehren. Es war zwar schon im 11. Jahrhundert ein Bisthum in Colberg gegründet und unter Gnesen gestellt worden, doch hatte das keinen Bestand gehabt. Durch Otto von Bamberg wurde ein Bisthum in Wollin eingerichtet, doch ist später der Sitz desselben nach Cammin verlegt worden. Die Pommerschen Fürsten wurden bald Freunde der Deutschen, namentlich deshalb, weil diese auch den schwereren Acker bebauten, den die Slaven nicht zu bearbeiten pflegten, und so durch ihre Abgaben die Einkünfte der Herren vermehrten.

Das Land zerfiel in eine Anzahl von Castellaneien, in denen der Herzog alleiniger Gerichtsherr war und die hohe und niedere Gerichtsbarkeit durch seine Beamten ausübte. Zu solchen Beamten gehörten die Unterkämmerer: Puttkamer. — Nur die Leibeigenen richtete der Leibherr. In den deutschen Dörfern übte Scholz und Schöppe die niedere Gerichtsbarkeit im Namen des Grundherrn, der davon ein Drittel der Einnahmen bezog.

Bis gegen die Mitte des 13. Jahrhunderts hin ist das Land germanisirt; es entstanden Städte, die vielfach Lubisches Recht erhielten, wie das durch seine Salzsiedereien berühmte Colberg, wie Greifenberg. Zum Theil wurden sie neu angelegt, zum Theil aus wendischen Burgorten zu deutschen Gemeinschaften umgeformt. Der Cistercienser-Orden war für die Colonisation ungemein thätig.

Im 14. Jahrhundert fiel Rügen nach dem Aussterben des alten Fürstenstammes an Pommern. — Die Insel Rügen haben wir schon früher betrachtet, und es bleibt uns nur noch übrig das Land zwischen Oder und Recknitz zu schildern.

Am linken Oderufer zwischen Oderberg und dem Papenwasser erhebt sich eine Anschwellung des Bodens, welche sich in entgegengesetzter Richtung wie der Höhenzug im Osten der Oder hinzieht. Wenn dieser von Nordost nach Südwest sich erstreckt, so dehnt sich jener von Südost, von der Oder, nach Nordwest aus, bis er an der Lübecker Bucht das Meer erreicht. Diese Seeenplatte hat zwischen Havel und Oder einen bestimmten Abschluss durch die Senkung, in welcher der Finow-Canal gezogen ist. Aus diesem Hügellande strömt von Süden nach Norden in tief eingeschnittenem Bette die Ucker mit der Randow zum Kleinen Haff. Es ist natürlich, dass um dieses Vorland von Stettin, der Hauptstadt Pommern's, die Herzöge dieses Landes sich ernstlich bemüht haben. Einst besassen sie den Barnim und das Land Stargard, doch haben sie diese Besitzungen verloren. Die Brandenburger Markgrafen drängten sie über die Schwedter Tiefebenen zurück bis an den Fuss der Höhen, auf welchen Stettin liegt, und nahmen die Uckermark bis dahin, wo die Ucker in die Tiefebene tritt, also bis Pasewalk. Die Mecklenburger Herzöge machten es ebenso; den ganzen Höhenzug erwarben sie für sich bis dahin, wo in breiter Thalsohle die Tollense, Trebel und Recknitz eine leicht erkennbare Grenze bilden. Zwischen diesen Flüssen und dem Meere liegt ein schönes, fruchtbares Land, von Wasseradern durchzogen und wohl zum Ackerbau geeignet. Diese Flüsse schieden den slavischen Stamm der Obotriten von den Wilzen oder Liutizen, die wieder in mehrere Unterabtheilungen zerfielen. Dieses Volk wurde im 12. Jahrhundert unterworfen, christianisirt und germanisirt. Der nordwestliche Theil dieses Stückes bildete mit der Insel Rügen ein eigenes Fürstenthum bis ins 14. Jahrhundert; der südöst-

lichste kam schon früher an die Herzöge von Pommern. Wie diese so haben auch die Rügenschen Herrn Deutsche ins Land gezogen und Klöster und Städte angelegt. So entstand im 13. Jahrhundert Stralsund, so Greifswald als Marktplatz der Abtei Eldena, so Loitz, die Burg der Liutizen, Triebsees, Grimmen, Dammgarten oder eigentlich Dambagera = Eichenforst.

So sehen wir auch hier, dass im Ganzen und Grossen die Abgrenzung der benachbarten Landstriche eine von der Natur gebotene ist. Man hat die Bemerkung gemacht, dass in Mitteldeutschland die Gaue vielfach durch Wasserscheiden begrenzt werden. Für den östlichen Theil von Pommern gilt das, wie wir gesehen haben, denn doch auch. Die Slaven, welche um die Nebenflüsse der Weichsel wohnten, mussten natürlicher Weise in die politischen Verhältnisse hineingezogen werden, welche am untern Laufe der Weichsel sich entwickelten; sie fielen also dem Orden zu. Auf der höchsten Erhebung des Höhenzuges aber starrte im 12. Jahrhundert Tagereisen weit dichter, wilder Urwald, durch den ein Pommernherzog nur dadurch fand, dass er sich Zeichen in die Bäume hieb. So blieb Hinterpommern für sich und abgeschlossen. Nur durch die Mark Brandenburg wurde es an das deutsche Reich geknüpft. Daher machten die deutschen Kaiser in richtiger Einsicht der Verhältnisse die Brandenburgischen Markgrafen so oft zu oberstern Lehnsherrn der Pommernherzöge. Die Kämpfe um diese Stellung sind dann selbstverständlich im Oderthal ausgefochten worden. So fiel endlich Hinterpommern an den grossen Kurfürsten und trat nun erst aus dem Stillleben in grössere politische Verhältnisse ein. Bis dahin hatte nur eigentlich Colberg eine universellere Bedeutung. Die Salzquellen des Ortes hatten einen ausgedehnten Handel veranlasst, der Heringsfang hatte der Stadt noch im 14. Jahrhundert Bedeutung verliehen; Alles das war im 17. Jahrhundert theils verschwunden, theils von geringer Bedeutung; da trat zu rechter Zeit jener Heimfall des Landes an Brandenburg ein, und mit ihm beginnt die kriegerische Glanzperiode dieses Hinterlandes. Wodurch sollte es sich anders auszeichnen: — Handel, Industrie, Ackerbau war und ist nur mit mässigem Erfolge zu treiben. Mässig sind die Gaben der Bewohner, aber tüchtig zeigten sie sich als Soldaten. Unter Friedrich Wilhelm I. gab es keinen pommerschen Edelmann, der nicht Offizier gewesen war,

und dass der Bürger das Schwert zu führen verstand, beweist Colberg.

Diese Abgeschlossenheit von Hinterpommern macht es erklärlich, dass es als ein stiller, unbeachteter, von der Cultur entfernter Winkel oft mit einigem Spott erwähnt wird. Es ist wahr: das Land hat kleine Städte, dort haust nicht auf stolzen Burgen ein mächtiger Adel; aber da wohnen auf mässigem Erbe die Kleist, die Zitzewitze, die Putkamer, die Osten, die Borke, die Podewils, die Schlieffen, die Hertzberg, die Stojenthin, Mellenthin und noch viel andere adlige Familien. Und nun schlage man die Nachrichten von den Kämpfen auf, die unsere Könige durchzufechten gehabt, und man wird die Siege unserer Fahnen besiegelt sehen durch das Blut vieler Mitglieder dieser Familien. Das sind schlichte, einfache Herrn, nicht umgossen vom Zauber romantischer Abenteuerlichkeit, sondern gesunde, realistische Naturen. Klaren Blickes thun sie, ohne zu raisonniren, ihre Schuldigkeit und sind somit vortrefflich geeignet Offiziere und Beamte eines ausgezeichneten Herrschers zu sein.

Weit mehr in den Weltverkehr waren die westlichen Theile Pommern's hineingezogen, und ihre Schicksale sind deshalb wechselvoller als die Hinterpommern's gewesen.

Das wendische Volk, welches einst in Pommern gewohnt, ist germanisirt. Die eigenthümliche Mischung von Liutizen, Pommern und Niedersachsen, die sich hier gebildet hat, trägt einen ganz besonderen Charakter, der sich schwer mit kurzen Zügen beschreiben lässt. Der Pommer ist ähnlich dem Märker, dem Mecklenburger, Brandenburger und Westpreussen, und doch wieder recht verschieden von ihnen.

In dieser Skizze habe ich nur das Allerallgemeinste geben wollen und bin mir wohl bewusst, dass dies sehr leicht und sehr gut nach der Fassungskraft des Schülers wird erweitert werden können.

Wenn ich nicht ein Pensum abarbeiten müsste, sondern in voller Freiheit unterrichten könnte, so würde ich z. B. bei Rügenwalde die schöne Schilderung Kanzow's von Bogislav und dem Bauer Hans Lange und Heyse's gleichnamiges Stück durchnehmen. Bei Colberg würde man Gneisenau's, Nettelbeck's und der russischen Belagerung ausführlicher gedenken; ebenso wie bei Stettin der Thaten des grossen Kurfürsten und bei Rügen der des zweiten Königs. Die Zerstörung Arcona's, der Sturz der slavischen Götter,

die Hertha-, die Vinetasagen, das Alles bietet eine Fülle der schönsten und duftigsten poetischen Bilder.

Dann wieder die politischen Anschauungen; die Herrschaft der Dänen und ihr Kampf gegen die Slaven, Heinrich's des Löwen Auftreten, dann die Kämpfe der Brandenburger Herren, welche Gesichtspuncte sind da zu gewinnen, und wie lebendig liesse sich da vaterländische Geschichte entwickeln!

Noch wird sie so nicht gelehrt; aber besser ist es geworden. Wenn wir Ranke's Genesis des preussischen Staates gründlich studiren und zum Unterrichte verwenden, werden wir selbst in der Beschränkung Etwas leisten können.

2. Grundsätze zur Reorganisation des deutchen Schulwesens.

Von Josef Zettel in Breslau.

(Ursprünglich für die Versammlung in Braunschweig bestimmt, dort aber nicht rechtzeitig eingetroffen.)

1. Die deutschen Schulmänner haben die erste und ernste Pflicht an dem Auf- und Ausbau der einen, einheitlichen, deutschen Staats- und Reichs-Schule einmüthig zu arbeiten.

2. Die Vorschläge der Einzelnen sollen vom humanen, nationalen, staatlichen Standpuncte ausgehen, Cultur und Natur gleichmässig berücksichtigen und in Bezug auf das Ganze des Unterrichtes, auf den Gesammt-Schul-Organismus gemacht werden.

3. Ein neues verbesserndes Unterrichts-System verhält sich zu den Gegenständen des alten: 1) aufnehmend, was gut und nothwendig ist; 2) verwerfend, was schlecht oder unnütz ist; 3) einschränkend, was überflüssig ist; 4) ergänzend, was fehlt; 5) ersetzend, was schlechter vorhanden ist, als es sein kann; 6) vereinigend, was zusammen, 7) beschleunigend, was schneller, 8) erleichternd, was durch Anordnung leichter gelernt und geübt werden kann.

4. Das folgende Unterrichts-System hat den Zweck durch die kosmische Kraft eines geordneten Geographie- und Geschichts-, Naturwissenschaft- und Sprach-Unterrichtes als wesentlichsten materialen und formalen Grundlagen einen Kosmos im jugendlichen Geiste aufzubauen und zu begründen. Es hat die Tendenz, einen germanischen gegenüber einem romanischen, einen deutschen gegenüber einem lateinischen, einen Staats- und Wissenschafts-Unter-

richt gegenüber einem kirchlichen und confessionellen zu behaupten und aufrecht zu halten. Endlich ist die Absicht vorhanden die unheilvollen Differenzen der deutschen Schulwelt, ob Gymnasium, ob Realschule, aufzulösen und zu beheben.

5. Eine gründliche Umgestaltung des alten Schulwesens ist ebenso nothwendig wie ein möglichstes Festhalten an dem, was festgehalten werden kann und muss.

6. Die Einheitlichkeit des National-Bildungs-Institutes in seinen Grundzügen ist die erste Nothwendigkeit. Die Grund-Eintheilung und die Grund-Classen müssen dieselben sein.

7. Die Grund-Classen müssen ein organisches Ganzes bilden, um die Einheit und Einheitlichkeit des Institutes herzustellen, die Gründung der Institute leicht und (in Bezug auf den ganzen Schul-Organismus) zweckmässig, die Uebergänge von einer Anstalt zur andern unnachtheilig für die Individuen und unschädlich für die Schule zu machen.

8. An die Gruppen von Grund-Classen können sich Ergänzungs-Classen zu einem Sonder-Ganzen anschliessen, um die Freiheitlichkeit der Ausbildung nicht anzugreifen.

9. Alle Arbeiten und Gesetze des Institutes sind für Alle obligatorisch.

10. Die Institute gewähren auf gleichen Stufen gleichmässige Resultate, gleiche Berechtigungen, gleiche Privilegien.

11. Durch die Grund-Classen erhalten die Schulen ihren Gleichheits-Charakter und die Ausbildung ihre Einheitlichkeit; durch die Ergänzungs-Classen erhalten die Schulen ihren Sonder-Charakter und die Ausbildung ihre Freiheitlichkeit.

12. Der ganze Schul-Körper zerfällt in 3 Theile: I. die Volks- oder Elementar-Schule; II. die Mittel- oder National-Schule; III. das Gymnasium oder Universal-Schule. Das Ganze ist eine Realschule.

13. In der Vereinigung zum Ganzen, zu einer Schule, enthält die erste der 3 genannten Theil-Schulen eine Gruppe von 4 Classen, die zweite eine Gruppe von 4, die dritte eine Gruppe von 6 Classen. Die erste umfasst die Zeit vom VI. bis zum X. Jahre; die zweite die vom X. bis XIV.; die dritte die vom XIV. bis XX. Jahre. Als Sonder-Schule mag die Elementar-Schule noch 4 Ergänzungs-Classen, die Mittelschule noch 2 oder 4 — je nach Einrichtung — Ergänzungs-Classen hinzu erhalten und die erstere die Zeit vom X. bis XIV. Jahre, wie es reell

ist, die zweite die Zeit vom XIV. bis XVI. oder XVIII. Jahre, wie es eingerichtet wird, mit umfassen.

14. Der Grundclassen-Unterricht muss überall derselbe sein, sowohl für die Theilschulen für sich als auch für Anstalten, die ein System der 3 Grundclassen-Gruppen repräsentiren: von der IV Classe der Elementarschule muss der Uebergang zur I. Classe der Mittelschule und von der IV. Classe der Mittelschule der Uebergang zur I. Classe des Gymnasiums frei sein.

15. Der Besuch der Elementarschule bis zur VIII. Classe ist zwingend, wo nicht die Mittelschule vorgezogen wird; der Besuch der Mittelschule bis zur VI. oder VIII. Classe ist für den einjährigen Freiwilligendienst berechtigend; der Besuch des Gymnasiums (s. o. 12.) bis zur VI. Classe ist für den Besuch der Universität und, was damit zusammenhängt, privilegirend.

16. Confessions-Unterricht ist von der Staats-Schule ganz ausgeschlossen und zwar von der Elementar-, der Mittel- und der höheren Schule.

17. Die Sprache des Unterrichtes und der mehr oder minder freien von der Schule verlangten schriftlichen Arbeiten ist nur die deutsche.

18. Die Schrift-Letter auf der ganzen Schule ist nur die lateinische; nur für schriftliche Uebungen im Griechischen muss in den betr. Classen die griechische Letter gebraucht werden.

19. Die Lese-Letter ist auf der Elementar-Schule lateinisch und deutsch in Schrift und Druck zu lehren, auf der Mittel-Schule lateinisch, auf dem Gymnasium lateinisch und griechisch.

20, Die Elementar-Schule bietet a) Fertigkeiten: lateinisch und deutsch, geschrieben und gedruckt, lesen; Rechnen mit den 4 Species, Metersystem und Decimal-Rechnung; Zeichnen; Singen; Turnen. b) Stoffe: deutsche Geographie und Geschichte; Lesebuch mit besonderer Berücksichtigung der Geographie und der Geschichte der Entdeckungen.

21. Die Constitution der I. Classe der Mittelschule ist der Angelpunct, um den sich nothwendig die pädagogischen Doctrinen jeder Farbe drehen müssen, um von Bedeutung für das Schulganze zu sein.

22. Die Lösung der Frage, mit welcher Sprache der fremdsprachliche Unterricht zu beginnen habe, entscheidet über den Charakter des Institutes als einer germanischen oder romanischen, lateinischen oder griechischen Schule; noch mehr über den Cha-

rakter des Institutes als eines menschlichen, das die Gesetze des Jugendgeistes und der Unterrichtsstoffe in I. Linie berücksichtigt, oder als eines Partei-Institutes, welches das Programm einer culturellen Partei in Ausführung bringt.

23. Die germanische, deutsche National-Schule beginnt mit Nothwendigkeit den fremd-sprachlichen Unterricht mit dem Englischen.

24. Die Einführung des Englischen in die I. Classe macht den gesammten Sprach-Unterricht zu einem kosmischen, und dadurch kann der Gesammt-Unterricht überhaupt kosmisch gestaltet werden.

25. Der Unterricht wird durch sie im höchsten Grade zu einem wissenschaftlichen Unterrichte fürs Leben und für die Wissenschaft. Die universellen, nationalen, bürgerlichen, individuellen Anforderungen an das wichtigste Institut des Staates erhalten ihre höchste Erfüllung. Der Natur der Jugend und den Rücksichten auf die Cultur kann nicht besser entsprochen werden. Die antiquistischen und modernistischen Differenzen in der höheren Schulfrage können eine Lösung erhalten, Gymnasien, Real-, Bürger-, Fortbildungs-, Handels- und andere höhere Schulen können in eine Schule verschmelzen.

26. Die Anzahl der auf der Schule gelehrten Sprachen macht den Unterricht entweder vollständig oder unvollständig. Ihre Reihenfolge macht den Unterricht entweder organisch oder chaotisch. Die Art derselben macht den Unterricht entweder culturell oder den Zeit- und Bildungsbedürfnissen nicht entsprechend.

27. Die eine, einheitliche National-Staatsschule muss einen vollständigen, organischen, culturellen Unterricht gewähren.

28. Sie lehrt 4 fremde Sprachen. Sie lehrt die beiden Hauptsprachen für die antike Welt und die beiden modernen Haupt-Cultur-Sprachen, Englisch und Französisch. Sie lehrt die fremden Sprachen in folgender Reihenfolge: I. Englisch, II. Französisch, III. Lateinisch, IV. Griechisch.

29. Die Mittel-Schule lehrt I. Englisch, II. Französisch als fremde Sprachen.

30. Die Mittel-Schule lehrt a) Fertigkeiten: Rechnen (Mathematik); Zeichnen; Singen; Turnen; Englisch und Französisch, Sprechen und Uebersetzen, Lesen und Schreiben; Deutsch, Aufsätze etc. b) Stoffe: Geographie; Geschichte; Naturwissenschaf-

ten; speciell deutsche, englische, französische, römische und griechische Geographie; deutsche, römische und griechische Geschichte.

31. Plan für die Mittel-Schule bei 32 Stunden wöchentlichen Unterricht: 5 Stunden täglichen Vormittags-Unterricht und 2 Stunden Nachmittags-Turn-Unterricht.

Fächer.	I. Classe.	II.	III.	IV.
1. Deutsch	4	4	4	4 Stunden.
2. Englisch	6	6	5	5
3. Französisch . . .	—	—	5	5
4. Geographie . . .	4	4	3	3
5. Geschichte . . .	4	4	3	3
6. Naturwissenschaft .	4	4	3	3
7. Mathematik . . .	4	4	3	3
8. Zeichnen	2	2	2	2
9. Singen	2	2	2	2
10. Turnen	2	2	2	2

32. Der Schreib-Unterricht bei einheitlichem lateinischen Letter-System kann auf der Mittel-Schule wegfallen.

33. Die einheitliche Verfassung der Grund-Classen ist nothwendig für die Einheit der Staatsschule und für die Gleichmässigkeit ihrer Resultate und Berechtigungen. Die Ergänzungs-Classen können eine freiere und nach verschiedenem Bedürfnisse verschiedenartigere und vielgestaltigere Verfassung haben; nur muss für die Ergänzungs-Classen einer gesondert für sich bestehenden Mittel-Schule an den beiden fremden Sprachen der Grund-Classen festgehalten werden als der Grundlage für die Berechtigung zum einjährigen Dienst.

34. Das Ergänzungs-Institut für die Gesammt-Schul-Bildung, die Universität, muss die freieste Verfassung haben, indem die Ausbildung auf derselben ganz von der Freiheit des Individuums gewählt und gestaltet werden soll.

35. Die Anforderungen der Universitäten an ihre Abiturienten müssen hoch sein, damit die Freistätte der Bildung ihren erhabenen Freiheits-Charakter bewahre und nicht zur disciplinarischen Zucht-Anstalt herabsinke. Ihre wohlthuende Freiheit wird das Uniforme und Herbe der Schul-Disciplin auflösen, und ihre Abiturienten mit deren gewichtigen Missionen werden nicht allein die Höhe der Qualification für den Beruf, sondern auch

den Werth einer frei und selbstthätig entwickelten Individualität für Leben und Staat erringen.

36. Die I. Classe der höheren Schule knüpft an die IV. Grundclasse der Mittel-Schule an, setzt Englisch und Französisch fort und nimmt I. Latein und II. Griechisch in den Lehrplan der fremden Sprachen auf.

37. Latein und Griechisch sind nothwendige Requisite einer höheren, universellen Ausbildung als Mittel zur Eindringung in und zum Verständniss für die antike, die mittelalterliche und die moderne Welt und Cultur, Geschichte und Litteratur.

38. Latein und Griechisch sind nicht Zweck, Latinität und Graecität nicht Ziel des Gymnasial-Unterrichtes. Der lateinische und griechische Unterricht auf dem Gymnasium hat sich auf Sprach-Erlernung und Sprach-Verständniss zum Zwecke der Lectüre hauptsächlich prosaischer, historischer Schriftsteller zu beschränken.

39. Die Lectüre in den alten Sprachen kann elegant, soll inhaltsvoll und interessant sein, mag antiken, mittelalterlichen, oder modernen Schriftstellern entnommen werden, muss aber immer correct und verständlich sein und in ihrer Wahl und Anordnung paedagogisch-didaktischen Absichten entsprechen.

40. Es soll nur das attische Griechisch gelehrt, gelesen und verlangt werden.

41. Metrik und Mythologie sind auf das Wesentlichste zu beschränken. Was aber darin verlangt wird, darf nicht Privatfleiss erzwingen und Hausstudium zur Voraussetzung haben.

42. Homer, Horaz, Ovid, Virgil, Caesar, Demosthenes, die griechischen und römischen Dramatiker, wie die Bibel, sind im Ganzen keine Schullectüre, besonders keine deutsche; sie sind für die Schule weder geschrieben noch geeignet.

43. Die »Quellenbücher zur alten Geschichte« von Weidner, Herbst und Baumeister sind in ihrer I. Gestalt ein pädagogisches Meisterwerk. Sie seien der Grundstock für die (prosaische, wie poetische) Lectüre der höheren Staatsschule; an ihrer Vervollkommnung, Reinigung und Ergänzung möge von Einzelnen wie im Verein unausgesetzt gearbeitet werden.

44. Die Vers-Lectüre in jeder Sprache mag sich auf die in die Haupt-Lectüre bewusst und zweckmässig eingeschalteten Poesieen beschränken.

45. Wer Geographie, Geschichte, Sprache eines Landes und

Volkes kann und das Wesentlichste von dessen Litteratur kennt, wird mit Liebe und Leichtigkeit seine Dichter verstehen und sie von selbst um so lieber lesen, je grösser sie sind. Das sind die ächten Dichter, die von selbst anziehen und fesseln. Wen diese aber nicht interessiren, der wird grade den Nutzen aus ihrer obligatorischen Lectüre, den sie haben sollen, nicht davontragen.

46. Die Universität braucht vor allen Dingen geographisch, geschichtlich, naturwissenschaftlich, linguistisch, mathematisch und stilistisch tüchtig geschulte Elemente, und solche braucht das bürgerliche, staatliche, nationale, universelle Leben grade auch.

47. Die Mathematik ist auf der Mittel-Schule und dem Gymnasium so zu betreiben, dass der Zögling die einzelnen Disciplinen als Ganzes vollständig beherrscht.

48. Trigonometrie und Logarithmen-Rechnung ist von den Grund-Classen der Mittel-Schule und vom Gymnasium auszuschliessen.

49. Die Geographie hat von allen stofflichen Disciplinen die erste Stelle; dann folgt die Geschichte; dann die Naturwissenschaften.

50. Die Geographie ist die Grundwissenschaft für alle anderen. Der Geographie-Unterricht muss ein Kosmos sein und durch denselben der ganze Unterricht kosmisch gemacht werden.

51. Alle Unterrichts-Gegenstände müssen zur Geographie in Bezug und Connex gebracht werden, von ihr ausgehen, neben ihr fortlaufen, zu ihr hinführen.

52. Die Mathematik führe von Longi-, Plani-, Stereometrie zur mathematischen Geographie. Physik und physikalische Geographie bilden ein Gliederganzes. Die Naturgeschichte, Zoo-, Phyto-, Mineralogie stehe im Zusammenhange mit der Geographie und entnehme ihr Gesichtspuncte für Eintheilungen. Ausgehend von Geographie führe man zu Kosmographie einerseits und zu Chemie andererseits. Das Zeichnen sei für die genannten Disciplinen dienstbar, und der Unterricht entnehme ihnen Motive für seine Anordnung.

53. Der Geschichts-Unterricht gehe nur Hand in Hand mit dem geographischen vor. Der Unterricht in der Geschichte eines Volkes muss den in der Geographie des betreffenden Landes zur Voraussetzung haben.

54. Die verschiedenen Sprachen als Fertigkeiten sind für Geographie und Geschichte und, so weit es geht, auch für Natur-

wissenschaften als Formen für Stoffe zu verwenden, um zu gleicher Zeit Stoffe zu lehren und Formen zu üben.

55. Es lässt sich dadurch ein fruchtbarer, gegliederter, einheitlicher Unterricht herstellen.

56. In jeder Sprache kann und soll die National-Geschichte mit voran geschickter Geographie, eingeflochtenen Poesieen und nachfolgendem Litteratur-Abriss als Lectüre gewählt und gelernt werden.

57. Nachdem auf der Elementar-Schule deutsche Geographie und Geschichte in ihren Grundzügen gelehrt und gelernt wurde, kann diese nach Erreichung der Fertigkeit im Englischen auf der Mittelschule in einem englischen Autor gelesen, hierauf im Französischen wiedergelesen werden.

58. Englische und französische Geschichte kann — etwa in den ersten Classen der höheren Schule — in beiden Sprachen gelesen werden.

59. Römische und griechische Geographie und Geschichte können — Mittel-Schule I. und II. — in deutscher, — Mittel-Schule III. und IV. — in englischer und französischer, Gymnasium III—VI. in römischer und griechischer Sprache gelesen werden.

60. Resultate eines derartigen Unterrichtes müssen sicher und nützlich sein und die des alten gänzlich in Schatten stellen.

61. Die Lehrbücher würden sich nothwendig immer pädagogischer gestalten, und der Unterricht müsste immer mehr vorzüglicher werden.

62. Singen und Zeichnen fällt für das Gymnasium weg.

63. Für Allgemein-Geschichte und Geographie in Deutsch ist für die gesammte Schule an einem Grund-Buche festzuhalten, das nach pädagogischen Absichten eingerichtet sein und verbessert werden muss. Die Leitfaden für die verschiedenen National-Geschichten und Geographieen sind in Bezug auf jenes zu setzen, und ein summarischer Memorirstoff in diesen bilde das Verbindungsglied im Einklang mit jenem.

64. Wären z. B. »v. Seydlitz, Schul-Geographie« und »Plötz, Auszug aus der alten, mittleren und neueren Geschichte« Schul-Grund-Bücher für die Allgemein-Geschichte und Geographie, dann hätten sie als Mass des stofflich geschichtlichen und geographischen Wissens fürs Abiturienten-Examen zu gelten.

65. Nothwendiges geschichtliches und geographisches All-

gemein- und National-Wissen, wie überhaupt Alles, was das Abiturienten-Examen erfordert, muss die Schulpflege und den Schulfleiss zur Voraussetzung haben, d. h. darf nicht der Selbstsorge und dem Privatfleiss überlassen werden.

66. Geschichte und Geographie auf dem Gymnasium erhalten für alle Classen je 2 Stunden für allgemein-geschichtliche Lehre und Repetition und für national-geschichtliche Wiederholungen.

67. Die 4 fremden Sprachen sind 4 Pforten in 4 Culturwelten, aus denen der Geist Materialien nehmen und sammeln kann.

68. Die deutsche Sprache ist für die deutschen Zöglinge das Werkzeug gesammelte Geistesschätze organisch auszudrücken und in mündlicher oder schriftlicher Mittheilung zu verwerthen.

69. Der deutsche Unterricht ist der stilistische. Die stilistische Tüchtigkeit ist das Centrum aller unterrichtlichen Bestrebungen, das höchste unterrichtliche Ziel. »Le style c'est l'homme.« Stilistischer Unterricht ist geistiges Turnen.

70. Deutsche Intelligenzen müssen auf der deutschen Schule einen guten deutschen Stil erringen und erringen können. Was diesen hindert und hemmt, ist aus dem Unterrichte auszuschliessen.

71. Einheitliche Letter fördert die schöne und schnelle Schrift, fördert damit den Stil.

72. Die Unterrichtssprache ist nur deutsch. Correcte und überlegte Conversation und Unterrichtssprache in einer und derselben Sprache hebt und fördert Verstand und Stil.

73. Lateinisch- und Griechisch-Sprechen ist ausgeschlossen. Englische und französische Sprechübungen sind nur mit der betreffenden Lectüre zu verknüpfen.

74. Je kosmischer der Unterricht als Ganzes, in seinen Grundtheilen und in den einzelnen Disciplinen ist, desto besser ist er für den Stil.

75. Der stilistische Unterricht soll selbst ein Kosmos sein.

76. Er müsse von der domesticalen Redeweise zur poetischen Prosa, zum scientifischen (geographischen und naturwissenschaftlichen) Ausdruck, zum historischen, zum philosophischen Stil, zur poetischen Diction fortschreiten.

77. Durch den neusprachlichen Unterricht ist diese natürliche und progressive Ordnung des Stiles für den Unterricht möglich.

78. Neusprachiche Grammatiken und Lesebücher gehen von

der domesticalen Redeweise aus und können davon ausgehen. Für lateinische und griechische Lectüre ist es dann von selbst nicht mehr nothwendig, und fürs Griechische erscheint z. B. das »Elementarbuch« von Friedrich Jacobs im Ganzen zweckmässig als Lectüre und Uebergang zur griechisch-historischen Lectüre.

79. Der wissenschaftliche und historische Stil ist Fleisch und Brot des Stiles.

80. Die grammatisch leichteren neueren Sprachen ermöglichen eine Verwendung derselben für den stilistischen Unterricht: Uebersetzung guter und ganzer Stücke aus dem Englischen und Französischen grade da, wo das Uebersetzen eine stilistische Uebung zum Uebergange von der unfreieren zur freieren Darstellung sein möchte.

81. Ein sorgfältiges, elegantes und treues schriftliches Uebersetzen getrennter und ganzer Stücke aus dem Englischen, Französischen, Lateinischen, Griechischen ins Deutsche ist ein wesentliches Bildungs-Mittel für einen guten deutschen Stil.

82. Jeder von der Schule verlangte schriftliche Aufsatz sei deutsch.

83. Die englischen, französischen, lateinischen, griechischen Aufsätze sind von der deutschen Schule auszuschliessen. Stilistische Uebungen in jenen Sprachen sind Privatsache, die Privaterfolge und Privatnutzen haben können.

84. Das Memoriren ist von der Schule auf die Stoffe zu beschränken, die als die wichtigsten, inhaltsvollsten, elegantesten, interessantesten, correctesten und verständlichsten zu gleicher Zeit erscheinen.

85. Das Gedächtniss wird durch einen stofflichen Unterrich fortwährend geübt und gepflegt. Mathemathische Formeln und Sätze, geographische, naturwissenschaftliche, historische Daten, grammatische und lexicalische Requisiten nehmen es vollauf in Anspruch und üben es an sich und in Bezug auf Anderes.

86. Die Lehr- und Lesebücher müssen kosmisch sein und für den Kosmos der ganzen Anstalt passen.

87. Sie seien Muster-Bücher und in allen Anstalten für dieselben Stufen und Disciplinen die gleichen.

88. An ihrer Verbesserung, nicht Vermehrung, müsste von Einzelnen und im Verein unausgesetzt gearbeitet werden. Ein Reichs-Schul-Parlament sollte über ihre Wahl und Einrichtung berathen und entscheiden.

89. Die jeweilig vom Schul-Parlamente nach Majorität als besser erkannte Form des Lehrbuches müsste eingeführt und so lange festgehalten werden, bis wesentliche Verbesserungen die Einführung eines neuen nothwendig machen.

90. Plan für das Gymnasium bei 32 Stunden, wöchentlich: 5 Stunden täglich Vormittags-Unterricht; 2 Stunden Turnen.

Fächer.	I. Classe.	II.	III.	IV.	V.	VI.
1. Deutsch	4	4	3	3	3	3 Stunden.
2. Englisch	5	5	4	4	4	4
3. Französisch	5	5	4	4	4	4
4. Lateinisch	6	6	4	4	4	4
5. Griechisch	—	—	5	5	4	4
6. Allg. Geographie .	2	2	2	2	2	2
7. Allg. Geschichte .	2	2	2	2	2	2
8. Naturwissenschaft	3	3	3	3	4	4
9. Mathematik	3	3	3	3	3	3
10. Turnen	2	2	2	2	2	2

II. Recensionen und Anzeigen von Büchern.

A. Litteratur über die Realschulfrage.

Mann, Dr. A., Oberlehrer in Brandenburg, Die Competenzen der Lehrer-Collegien der höheren Unterrichts-Anstalten in Preussen. Brandenburg 1874, bei J. Wiesike. 27 Seiten.

Der Verf. nennt sein Büchlein »Referat, erstattet in der General-Versammlung des Vereins der (sic) Lehrer höherer Unterrichts-Anstalten in der Provinz Brandenburg«, ohne dass man durch ihn oder aus den mitgesandten Verhandlungen der General-Versammlung erfährt, wie der Verein dazu kommt, sich so zu nennen. Das Resultat, zu dem er gelangt, ist wörtlich Folgendes: »Die Competenzen des Lehrercollegiums würden sich demnächst in folgende Sätze zusammenfassen lassen:

Das Lehrer-Collegium ordnet alle Angelegenheiten der Schule, deren Regelung nicht durch das Aufsichtsrecht des Staates oder die Rechte des Patrons bedingt wird.

Insbesondere gehören folgende Gegenstände zu seiner Competenz;

1. Die Entwerfung bez. Abänderung des Grundlehrplans und der Fachlehrpläne sowie die Aufstellung des jährlichen

Lectionsplans; doch verbleibt dem Director die Zuweisung der Lectionen an die Collegen.

2. Die Wahl der Lehrbücher und der übrigen Lehrmittel.

3. Die Verwaltung der Lehrer- und Schülerbibliothek sowie des gesammten Lehrapparats der Anstalt.

4. Die Anordnung der Versetzungs- und Aufnahmeprüfungen.

5. Versetzungen, Translocation der neu eintretenden Schüler, Censuren, Zeugnissfassungen.

6. Die Dispensation von der Theilnahme an einzelnen Unterrichtsfächern.

7. Die Regelung der obligatorischen häuslichen Arbeiten.

8. Die Aufstellung der Grundsätze für das Disciplinar-Verfahren und die Entfernung bez. Abänderung der Disciplinar-Ordnung.

9. Die Verhängung schwererer Schulstrafen, insbesondere der Carcerstrafe, und die unfreiwillige Entfernung eines Schülers von der Anstalt.

10. Die Anordnung von Schulfeierlichkeiten und die Entscheidung über den Ausfall des Unterrichts.

11. Die Regelung der Uebernahme der wissenschaftlichen Arbeit für das Schulprogramm.

12. Anordnungen jeder Art zur Beförderung des Fleisses und der guten Sitte unter den Schülern und zur Verwirklichung der pädagogischen und didaktischen Zwecke der Anstalt.

Die Regelung dieser Angelegenheiten erfolgt in regelmässigen und ausserordentlichen Conferenzen. Auch ist das Collegium berechtigt einzelne Mitglieder mit besonderen Aufträgen zu betrauen oder zu deren Erledigung Fachconferenzen, Classenconferenzen und Commissionen zu berufen.

Ausserdem gelten folgende Bestimmungen:

1. Ausserordentliche Conferenzen müssen berufen werden auf den Antrag des dritten Theils der stimmberechtigten Mitglieder des Collegiums.

2. Die von dem Director entworfene Tagesordnung kann durch Conferenzbeschluss abgeändert oder ergänzt werden.

3. Jedes Mitgied der Conferenz hat das Recht Anträge auf Berathung und Abstimmung zu stellen.

Die Zurückweisung eines Antrags darf nur durch Conferenzbeschluss erfolgen.

4. Die Beschlüsse der Conferenz haben verbindliche Kraft für alle Mitglieder des Collegiums.« —

Mehr zu verlangen wäre unbescheiden: es würde noch über die Competenzen der Versailler Versammlung hinausgehen und Herrn Gambetta's Beifall finden. Dass aber »die Versammlung mit diesem Verlangen einverstanden war, den Antrag als Broschüre drucken zu lassen beschloss und den Vorstand beauftragte dieselbe zur Vertheilung zu bringen und bei geeigneter Zeit dieselbe samt einer Petition an die gesetzgebenden Fac-

toren zu senden« (S. 6 der »Verhandlungen«), ist wohl nur daraus zu erklären, dass dieses Referat »zum Schluss« kam, wo Abspannung und Zerstreutheit eine Erwägung desselben nicht mehr gestatteten. Jetzt, wo sie lesen können, was sie beschlossen haben, wird wohl die Mehrheit der Herren Collegen selbst sich eines Lächelns nicht erwehren können. Immerhin ist schon die Möglichkeit eines solchen Referats ein Zeichen der Zeit, und darum, nur darum, haben wir es hier erwähnt.

Berlin. Dr. M. Strack.

B. Anderweitige Schriften.

1. Dr. D. Sanders, die großen Anfangsbuchstaben in der deutschen Rechtschreibung. Berlin (D. Collin), 1873.
2. —, Vorschläge zur Feststellung einer einheitlichen Rechtschreibung für Alldeutschland. Ebd., 1873.
3. —, Zweites Heft. Ebd., 1874.
4. H. Erdmann, zur orthographischen Frage. Hamburg (O. Meissner), 1874.
5. R. Rissmann, Vorschläge zur Neugestaltung unserer Rechtschreibung. Im Auftrage des pädagogischen Vereines zu Görlitz bearbeitet. Leipzig (Siegismund & Volkening), 1875.
6. Aufruf des pädagogischen Vereines zu Görlitz an Deutschlands Schulmänner zur Einigung in der Rechtschreibung. 1874.

Seit die deutsche Rechtschreibung von Schulmännern und Gelerten bearbeitet worden ist, hat man an die Spitze derselben drei verschidene Prinzipien gestellt. 1) das phonetische, welches in der Fassung der Berliner Gymnasialorthographie von 1871 lautet: »Bezeichne jeden Laut, den man bei richtiger und deutlicher Aussprache hört, durch das ihm zukommende Zeichen.« 2) das etymologische: »Schreibe die Wörter irer Abstammung gemäß.« 3) den Usus: »Schreibe die Wörter dem herschenden Gebrauche gemäß.« Zu disen drei Grundprinzipien ist teilweise noch ein viertes gekommen: »Unterscheide Wörter von verschidener Bedeutung möglichst durch die Schrift.«

Bis zum Erscheinen von Jakob Grimms deutscher Grammatik galt allgemein das phonetische Prinzip als das oberste. Doch war seine Durchfürung nur eine unfollkommene. Die politischen Wirren und die Zersplitterung Deutschlands ließen eine geordnete Rechtschreibung überhaupt nicht aufkommen; es entsprach dem Charakter der Zeit die Wörter in rohster Weise mit bedeutungslosen Buchstaben zu überladen, ein Misbrauch, dem Georg Schottel u. a. kräftig entgegenzutreten suchten, one doch ganz durchzudringen, und an dem wir zumteil noch heute leiden. Außerdem hatte sich namentlich in der Schreibung der S-laute ein Usus festgesetzt, welcher dem sonst immermer zur Geltung

kommendem Grundsatze, den einfachen konsonantischen Stammauslaut nach betontem langen Vokale einfach, nach bekontem kurzen Vokale doppelt zu schreiben, widersprach.

Der wichtigste Schritt, welcher im vorigen Jarhundert in der Regelung und Verbesserung gemacht ist, war es daher, dass Gottsched in seiner deutschen Sprachkunst 1748 den Grundsatz durchfürte, nach betontem langen Stammvokal ß, nach betontem kurzen Stammvokal ſſ zu schreiben. Leider fürte er indes dise Schreibung nicht follständig durch, sondern nur vor vokalisch anlautender Endung: Fuße, aber Waſſer, dagegen unterschidslos: Fuß und Faß. Indes auch one die folle Durchfürung wurde der Fortschritt bald ein Gemeingut der Nation und ist es bis heute gebliben. Doch musste jeder denkende Leser und Schreiber herausfülen, dass das Gottschedsche Werk nur ein halbes war. Es begann die Arbeit der Pädagogen und Sprachforscher, welche darauf hinausging, das für den Inlaut zwischen Vokalen gewonnene auch auf den Auslaut der Stammsilbe auszudenen. Den Abschluss diser Bestrebungen machten Radloff und Heyse und man nennt heute die Ausdenung der Gottschedschen Regel: nach betontem langen Vokal ß, nach betontem kurzen Vokal ſſ, resp. ſs, auch auf den Auslaut der Silbe, die heysesche Regel. Sie hat seit einem halben Jarhundert den Gipfelpunkt für die phonetischen Bestrebungen der deutschen Grammatiker gebildet.

Durch die tieferen Einsichten in die geschichtliche Entwicklung unserer Sprache, welche durch Jakob Grimms umfassende Forschungen gewonnen wurden, trat in den Kreisen der Germanisten das Bestreben hervor das historisch-etymologische Prinzip über das phonetische zu stellen. Der erste und zugleich bedeutendste Schritt, welcher in diser Richtung geschehen ist, betraf naturgemäß wider die S-laute; es war der, dass Jakob Grimm selbst in der zweiten Auflage des ersten Bandes der deutschen Grammatik den Versuch machte das sogen. historische ß einzufüren, d. h. unbekümmert darum, ob in einem Worte verdoppeltes ss oder ein einfacher scharfer Dentallaut gesprochen wird, ß überall da zu setzen, wo dem Dentallaut auf niderdeutschem Sprachstande ein t entspricht: groß, haß, haßen. Jakob Grimm selbst hat dise Schreibweise nur etwa ein Jarzehent lang festgehalten, sie dann als einen Irrweg erkannt und aufgegeben. Allein eine nicht unbeträchtliche Zal seiner Schüler hat ihn seitdem als einen sich selbst untreu gewordenen angesehen und siht auch noch heutzutage nur denjenigen als einen echten Germanisten an, welcher dis historische ß festhält.

Zwischen den beiden streitenden Parteien standen dann die meisten deutschen Schulbehörden, welche sich nicht berufen fülten, ire Autorität, sei es für das historische ß, sei es für das phonetische ss, in die Wageschale zu legen, und verordneten: die Schule müsse dem allgemeinen Gebrauche folgen. So ist denn unsere Litteratur im allgemeinen und der Schulunterricht

bis heute bei der Gottschedschen Halbheit stehen gebliben, und es fragt sich nun, welches die weitere Zukunft unserer Rechtschreibung und des Elementarunterrichtes sein werde?

Es ist nach dem oben dargelegten ganz natürlich, dass seit einem halben Jarhundert fast alle namhaften Schriften, welche über deutsche Rechtschreibung handeln, ir Centrum, iren eigentlichen Schwerpunkt in der Lere von der Bezeichnung der S-laute haben, und dis wird offenbar so lange fortgehen müssen, bis Deutschland in diser Beziehung einen befridigenden Zustand errungen haben wird.

Die Schriften von Dr. Sanders stehen im wesentlichen auf dem phonetischen Standpunkte, wie schon daraus hervorgeht, dass er der heyseschen Regel folgt, überhaupt geht durch seine Schriften überall das Streben, den Laut möglichst genau, oft mit der allerpeinlichsten Genauigkeit, darzustellen. Dis fürt ihn dahin, alles das, was sich in der Schrift an Hilfsmittefn der Unterscheidung allmählich eingestellt hat, mit besonderer Sorgfalt zu pflegen, und daraus erklärt es sich denn auch wol, dass er, obwol wir ihn durch und durch zu den Phonetikern zälen müssen, doch nicht die Lauttreue der Bezeichnung, sondern den Schriftgebrauch als oberstes Prinzip aufstellt. Er stellt an die Spitze seiner Vorschläge folgende zwei Grundsätze:

I. Im ganzen und großen steht der Schreibgebrauch bereits fest.

II. Die Regeln und Feststellungen über deutsche Rechtschreibung müssen so einfach, so fasslich und so bestimmt sein, dass sie in der Volksschule mit Sicherheit zu erlernen sind, so dass also niemand, der die Volksschule gehörig durchgemacht, über die berechtigte Schreibweise eines deutschen Wortes in Schwanken sein darf.

Ob nun Sanders dises Zil erreichen werde, müssen wir erwarten. Die beiden vorligenden Hefte, das eine von 145 Seiten, das andere von 242 Seiten, welche nur vorbereitende Erörterungen und Vorschläge in lexikalisch geordneten Abschnitten bringen, möchten allerdings die Furcht entstehen lassen, dass auf disem Wege die verlangte Einfachheit der Regeln schwerlich erreicht werden möchte. Wir werden indes ein Endurteil über Sanders orthographische Bestrebungen erst dann fällen können, wenn das verheißene »orthographische Wörterbuch für Alldeutschland« erschinen sein wird. Im ganzen aber scheint es doch, dass Sanders, wenn er wirklich ein für die Schule und das Leben brauchbares System der Rechtschreibung lifern will, von den zallosen allzuminutiösen und gar zu vereinzelt auftretenden Einzelnheiten, welche seine Schriften enthalten, ser viles getrost wird über Bord werfen müssen. Wenn wir bedenken, dass zB. das einzige Kapitel: »In wie fern Wortverbindungen für einen Begriff getrennt oder zusammen zu schreiben sind?« 115 Seiten füllt, so muss wol manchem dabei bang zumute werden. Wer

aber ein genaues und gründliches Studium über alle die Fragen und Einzelnheiten, welche bei der Festsetzung der Rechtschreibung in Betracht kommen, machen will, dem bietet das mit ungemeiner Sorgsamkeit und staunenswertem Fleiße ausgearbeitete Werk den reichsten Stoff der Belerung. Wärend das erste Heft mer die allgemeinen Fragen behandelt, bringt das zweite eine ausfürliche Darstellung aller Einzelnheiten, namentlich sind in demselben auch alle die Schreibung der Fremdwörter betreffenden Fragen ser ausfürlich behandelt, so dass wir jedem, welcher das Werk durchzuarbeiten unternimmt (von einem bloß flüchtigen Lesen kann bei einem so in alle Einzelnheiten eingehenden Werke natürlich nicht die Rede sein), reiche Belerung verbürgen können. Es sei nur noch bemerkt, dass der Abschnitt über die großen Anfangsbuchstaben, über welchen ein besonderer Vorläufer von 27 Seiten erschinen war, jezt in dem 2. Hefte den Raum von 51 Seiten einnimmt, wobei namentlich die Citate aus Lessing ser reich vertreten sind. Der Druck des Sandersschen Werkes ist ein ser sorgsamer und der Preis (1. Heft 1 Mk., 2. Heft 2 Mk.) ein ser mäßiger.

Auf eine vil weiter gehende Reform unserer Rechtschreibung im phonetischen Sinne gehen die »Tesen« des pädagogischen Vereines in Görlitz hinaus. Ir Wortlaut ist folgender:

1. Unsere gegenwärtige Rechtschreibung ist mit Fug und Recht als eine zumteil ungenaue und regellose, also unpraktische zu bezeichnen. Es ist daher eine Verbesserung derselben anzustreben.
2. Zur Durchfürung einer solchen ist das historische Prinzip ungeeignet.
3. Eine zweckentsprechende Ortografie-Reform ist allein bei Zugrundelegung des fonetischen Prinzips zu erreichen. Jedoch ist die grammatische Schreibung etwa in irem bisherigen Umfange beizubehalten;
4. Zunächst ist folgendes zu erstreben:
   a) Die Länge und Kürze der Vokale ist regelmäßig zu bezeichnen. Es genügt die Bezeichnung der Kürze. Die Denungszeichen fallen sämtlich weg.
   b) ä und äu sind in den Wörtern, in welchen ire Entstehung aus a und au nicht deutlich erkennbar ist, e und eu zu schreiben.
   c) ai wird in allen Wörtern durch ei ersetzt.
   d) v und ph sind in allen deutschen Wörtern durch f zu ersetzen.
   e) Die Schreibung der S-laute ist so zu regeln, dass der weiche S-laut im An- und Inlaute durch ſ (s), im Auslaute durch ſ (s), der harte S-laut nach langen Vokalen durch ß (ſs), nach kurzen durch ſſ (ss) zu bezeichnen ist.
   f) th ist durch einfaches t zu ersetzen.

g) Ebenso dt nach langen Vokalen durch t, nach kurzen durch tt.
h) Einen großen Anfangsbuchstaben erhalten nur die Eigennamen und die am Anfange eines Satzes stehenden Wörter.
i) Die Schreibung der eingebürgerten Fremdwörter richtet sich im allgemeinen nach der Aussprache.

Aus den ausfürlichen Erläuterungen, welche Rissmann den Thesen vorangeschickt hat, füren wir als Probe hier das an, was S. 17 und 18 zur Erläuterung der These 3 gesagt ist:

»Nur in einigen Fällen hat man versucht die Anwendung gleichlautender Zeichen durch Rücksichtname auf die sprachliche Verwandtschaft zu regeln. So schreibt man ä oder äu (meist) nur in solchen Wörtern, welchen eine verwandte Form mit a oder au nahe ligt. Durch dise grammatische Scheidung gleichlautender Zeichen ward ein ganz neuer Gesichtspunkt in unsere Ortografie aufgenommen, und es lässt sich nicht leugnen, dass derselbe einen gewichtigen Einfluss auf die Entwickelung unserer Rechtschreibung gewonnen und nicht wenig zur Beeinträchtigung des fonetischen Grundzuges derselben beigetragen hat. Es machte sich nach und nach immer mer das Bestreben geltend, sprachlich verwandte Formen möglichst gleich zu schreiben auf Kosten einer genauen Bezeichnung der Aussprache. Durchgedrungen sind dise grammatischen Grundsätze außer in der schon angefürten Verteilung von ä und äu noch in folgenden Fällen:

1. in der Bezeichnung des konsonantischen Auslautes, welche sich bekanntlich nach dem im Inlaute auftretenden Stammkonsonanten richtet (also *Lob,* ausgesprochen *Lop,* wegen *Lobes,* mhd. *lop*),

2. in der Beibehaltung des weichen Stammkonsonanten vor t (z B. *sprengte,* ausgesprochen *sprenkte,* mhd. *sprencte*),

3. in der Durchfürung der Konsonanten-Verdoppelung auch vor folgendem Konsonanten (*brannte* von *brennen,* mhd. *brante*),

4. in dem Verbleiben des wurzelhaften h vor der Endung und im Auslaute (*droht* von *drohen, sih* von *sehen*),

5. in der Beibehaltung der harten Lippen-Frikativlaute im Inlaute zwischen Vokalen (*Hofes*, gespr. *howes,* mhd. *hoves* von *hof*),

6. in dem Festhalten an dem stummen d des Stammes in gewissen Verben vor der Endung (*wandte,* gesprochen *wante,* mhd. *wante*).

Zu den Folgen diser antifonetischen Einflüsse, welche die Schrift irer eigentlichen Aufgabe entfremden und sie in den Dienst der Grammatik stellen, müssen wir auch noch folgendes zälen: Die Einfürung des großen Anfangsbuchstabens bei den Substantiven und den Gebrauch einiger Interpunkzionszeichen

zu lediglich grammatischen Zwecken, zB. des Apostrofs bei Zusammenziehungen (an's) und namentlich des Kommas.

Wenn dem grammatischen Gesichtspunkte auch eine nicht geringe Bedeutung für unsere gegenwärtige Rechtschreibung zugesprochen werden muss, so wäre es doch falsch ein dem fonetischen Grundprinzipe gleich- oder gar übergeordnetes »grammatisches Prinzip« anzunemen und aus der Beschaffenheit der jetzigen Ortografie etwa die Regel herzuleiten: Man schreibe nach der Herkunft one Rücksicht auf die fonetische Übereinstimmung von Laut und Zeichen. Wir haben oben gesehen, dass die grammatische Schreibung ursprünglich im Dienste der Fonetik stand, indem sie nur den Maßstab gab bei der Auswal unter mereren Bezeichnungen eines Lautes. Dass sie im Laufe der Zeit allerdings aus disen Schranken herausgetreten ist, und man in einzelnen Fällen aus teoretisch-grammatischen Gründen auf Bezeichnung der Aussprache verzichtet hat, haben wir oben gesehen. Im übrigen besitzt das fonetische Prinzip noch seine uneingeschränkte Herschaft. Ja es macht sich sogar vilfach eine entschidene Beschränkung der grammatischen Schreibweise zu Gunsten der genauen Aussprachebezeichnung geltend. So schreiben wir zB. *stak* und *erschrak* des langen Vokals wegen mit k trotz des ck im Stamme (*stecken, erschrecken*), *schnitt* trotz des d in *schneiden, mochte* mit ch trotz des g in *mögen*, *gescheiter* trotz *scheiden, Eltern, Seckel, schellen, Geberde* etc. mit e trotz des a in *alt, Sack, Schall, gebaren, Hoheit* und *Roheit* mit einem h, trotzdem die Etymologie ein Doppel-h verlangt, *baar* neben *barfuß* etc. etc. Es geht hieraus hervor, dass die grammatische Schreibweise bei der Feststellung unserer Rechtschreibung allerdings von nicht unbedeutendem Einflusse gewesen ist, dass sie es aber durchaus nicht erreicht hat eine dem fonetischen Prinzipe gleichberechtigte oder gar übergeordnetete Stellung einzunemen.«

Das Werk von Rissmann verdient jedenfalls die folle Beachtung der Schulmänner, indem es ein follständig klares Bild von denjenigen Anschauungen gibt, von denen derjenige Teil unserer Lererwelt ausgeht, welcher auf eine unbedingte Herschaft des phonetischen Prinzipes hinarbeitet. Es steht im wesentlichen auf dem Standpunkte, auf welchem Bucher in der Schweiz steht, nur dass diser auch die Schreibung der Eigennamen radikal reformiren will. Auch bei Rissmann ist die Gründlichkeit der ganzen Arbeit zu loben, wenn wir auch nicht mit allen seinen Äüßerungen übereinstimmen. So sind wir zB. über das Wort ergetzen anderer Ansicht. Rissmann sagt S. 39: »Natürlich ist die Regelung nicht da anzuwenden, wo die Aussprache tatsächlich feststeht, der historische Eifer irgend eines Grammatikers aber sich bemüht eine ältere Form einzuschwärzen. Wir erinnern zB. an die allerdings früher gebräuchliche, jezt aber in der Schreibung wie Aussprache verschwundene Form *ergetzen,* welche neuerdings wider auftaucht. Hier findet durchaus kein Schwanken

statt, vilmer ist die Form *ergötzen* so eingebürgert, dass nur etymologische Rücksichten zu einer Einfürung der älteren Form veranlassen können. Vom fonetischen Standpunkte aus ist die Schreibung mit ö festzuhalten, trotzdem dieselbe allen sprachlichen Zusammenhang mit dem verwandten *vergessen* aufhebt.« — Mir scheint es dem entgegen, dass die Form ergetzen sich doch sowol in der Schrift, wie in der Aussprache in so weitem Umfange kontinuirlich erhalten hat, dass wir follkommen berechtigt sind der Schreibung ergetzen vor ergötzen den Vorzug zu geben.

Über die Einwendungen Rissmanns gegen meine Theorie der S-laute habe ich mich an anderer Stelle ausgesprochen.

Wie groß die Furcht der phonetischgesinnten Lererwelt davor ist, dass die Behörden doch nicht ganz auf ire Wünsche eingehen werden, zeigen die Schlussworte Rissmans: »Die jezt vollendete politische Einigung Deutschlands lässt der Hoffnung Raum, dass auch eine Einigung des gesamten Deutschlands in der Ortografie-Frage erreicht werde. Vorher aber ist es notwendig, die ganze deutsche Lererwelt dafür zu erwärmen und wenigstens eine Einigung in den prinzipiellen Fragen zu erzilen. Sonst möchte es leicht geschehen, dass über unsern Köpfen hinweg und one unsere Wünsche zu berücksichtigen, eine neue Reichs-Schulortografie diktirt werde. Fordern aber die deutschen Lerer einstimmig eine Reform auf vernünftiger Grundlage, so kann keine Statsgewalt mer widerstreben. Sache der Regirung ist es dann durch eine Kommission von Fachmännern, von Männern der Wissenschaft und Lerern, die Einzelbestimmungen für eine Schul-Ortografie festzustellen. So ungefär denken wir uns die Durchfürung einer Reform. Möchte bald Hand ans Werk gelegt werden.«

Der Görlitzer pädag. Verein hat außer der besprochenen Schrift im Dezember 1874 noch einen **„Aufruf an Deutschlands Schulmänner zur Einigung in der Rechtschreibung“** erlassen. Wir teilen daraus eine Stelle hier mit.

»An Deutschlands Schulmänner tritt die Aufgabe heran, Stellung zur Reformfrage zu nemen. Nur dadurch, dass die Lererschaft schlüssig darüber wird, welche Anforderungen die Schule an eine Neugestaltung der Rechtschreibung zu stellen hat, ist eine Lösung der Frage »vom grünen Tisch her« zu verhindern. Die Schule ist bei einer Reform so stark beteiligt, dass es die Pflicht irer Lerer und Leiter ist, bei zeiten die orthographische Angelegenheit in ernstliche Erwägung zu ziehen. Allerdings kann der Schule nicht gestattet werden, eigene Reformprinzipien aufzustellen und dadurch die Forschung zu beeinträchtigen. Nimmer aber darf sie sich das Recht entziehen lassen, an die von der Wissenschaft aufgestellten Grundsätze den Maßstab irer eigentümlichen Bedürfnisse zu legen. Dazu wird ja auch sie unserer Überzeugung nach die neue Schreibung ins Volk einfüren müssen. Die ganze Geschichte unserer Orthographie

seit Frangk und Ickelsamer bis Gottsched und Adelung lert, dass alle Neueinfürungen zuerst von der Schule und erst durch deren Einfluss von der Presse angenommen worden sind. Wenn erst die deutsche Schule eine neue Orthographie lert, d. h. sie dem künftigen Geschlechte ins Leben mitgibt, dann wird sicher auch die Presse sich bequemen, dieselbe anzunemen. Wir halten eine Beratung der Reformfrage in den deutschen Lererkreisen für unbedingt erforderlich, auch wenn wir zugeben, dass eine endliche Entscheidung nur von der Reichsbehörde ausgehen kann. Bevor aber von oben herab das lezte Wort gesprochen werde, ist es notwendig, dass die Lererschaft die orthographische Frage gründlich erörtere und ire Wünsche ausspreche.«

Wir dürfen wol das Vertrauen hegen, dass die von der Reichsregirung eingeleiteten Schritte, um zu einer befridigenden gemeinsamen deutschen Schulorthographie zu gelangen, einen solchen Gang einschlagen und einen solchen Erfolg haben werden, dass auch der pädagogische Verein zu Görlitz und sein strebsamer Vorkämpfer, H. Rissmann, sich demselben gern und willig werden anschließen können. Jedenfalls ist es aber mit Dank anzuerkennen, dass der Görlitzer pädagogische Verein mit seinen Wünschen offen, klar und bestimmt hervorgetreten ist. Es können sich in diser Beziehung vile andere Vereine an ihm ein Muster nemen. Eine Regelung und Verbesserung der Rechtschreibung ist für das gesamte deutsche Schul- und Schreibwesen eine so dringende Notwendigkeit, dass es die Pflicht eines jeden Pädagogen und eines jeden pädagogischen Vereines ist mit allen inen zu Gebote stehenden Kräften und Mitteln dahin zu wirken, dass wir zu einer geordneten und verbesserten Schreibung gelangen. Dabei dürfen wir aber nicht aus den Augen lassen, dass es one Mitwirkung der Behörden, namentlich der Unterrichtsverwaltung, nicht möglich sein wird eine Reform unserer Rechtschreibung durchzufüren. Es ist dabei auch kein großes Unglück, wenn nicht alles mit einem male erreicht wird. Dem Hunde lässt sich nicht one widerholte Schmerzen der Schwanz stückweise abschneiden; aber von einem Zopfe lässt sich allenfalls auch one Schmerzen ein Stück nach dem andern abschneiden. Jede Verbesserung muss hier mit Freude begrüßt werden, wie wir ja schon zu den Verbesserungen -nis, eichen, Westfalen gelangt sind.

Die Schrift von H. Erdmann steht dem wissenschaftlichen Prinzip nach den bisher besprochenen diametral gegenüber; sie eifert in scharfen Worten gegen die reinen Phonetiker und verlangt, dass auch der etymologische Grundsatz: »Schreib wie es die organische Entwicklung des neuhochdeutschen Lautsystems verlangt« ein Recht darauf habe, bei der Regelung der deutschen Wortschreibung mit zu reden. Wir erkennen die Bedeutung auch dises Standpunktes follkommen an; es scheint uns jedoch der Verf. noch nicht überall zur follen Klarheit über das Verhältnis der beiden Principien zueinander gelangt zu sein. Dis

geht namentlich aus dem hervor, was er in Bezug auf die Schreibung der S-laute verlangt. Er sagt S. 63: »Alles dis dürfte es rechtfertigen, wenn wir auf die geprisene Einfachheit des phonetischen Principes, die wir so teuer erkaufen sollen, verzichten. Sonach bietet den einzigen Weg zur Regelung der S-Frage eine dem Usus und der Phonetik möglichst Rechnung tragende Schreibung auf etymologischer Grundlage.

Dieselbe würde verlangen:

a) ſ (s) in der bisher üblichen Weise, auch stets nach Consonanten . . .

b) die harten S-laute ß und ſſ folgendermaßen:

1) ß nie nach Consonanten, nur im In- und Auslaute.

α) nach allen Längen: aß, auß, befleißen . . . .

β) nach allen Kürzen solcher Stämme, die in Formen mit langem Vokal den harten Reibelaut haben: eßen (wegen aß); beflißen; Biß, gebißen; Fluß, Flüße, flüßig, Floße, Floßfelder; freßen; faßen, faßte, Feßel, Faß; Genuß, Genoße; Guß, Güße, Goße; laßen, Ablaß, Gelaß, laß (= träge), läßig; meßen, müßen, du mußt; Seßel, ſeßhaft, Inſaße, anſäßig; Schoß (von ſchießen, impôt und rejeton), Schößling, Schuß, abſchüßig; Schluß, Schloß, Schlüßel; Schmiß, geſchmißen; Sproß; Verdruß; vergeßen; wißen, Gewißen, wußte.

2) ſſ in- und auslautend, nach kurzen Vocalen in solchen Stämmen, die nicht Formen mit langem Vocal aufweisen (dabei ist es ganz gleichgültig, ob man im Auslaut ſſ oder ſs schreibt): Amboſs, Gen. Amboſſes); blaſs, Bläſſe; Droſſel; erdroſſeln (drozze = Kele), Eſſe, Eſſich, Gaſſe; gewiſſe v. gewis, gräſslich, Haſs, haſſen, er haſſt, Horniſs, Horniſſe, Keſſel; Kurbiſs, Kurbiſſe, Kuſs, küſſen, er küſſt, Meſſer; miſſen, er miſſt (aber er mißt von meſſen), vermiſſen, Miſſethat, aber miſslich; naſs, Näſſe, Naſſau; Neſſel, —nis —niſſe Nuſs, Nüſſe, paſſen, unpäſslich; raſſeln; Roſs, Roſſe; Ruſſe, Ruſsland; Rüſſel, Schlüſſel, Spaſs, ſpaſſen, ſpaſſt, Waſſer, wäſſerig, weſſen.«

Wir haben hier eine neue Verteilung von ß und ſſ vor uns, auf welche bisher wol noch niemand gefallen sein wird, und die zu empfelen wir nicht in der Lage sind, vilmer werden wir uns wol der Hoffnung hingeben dürfen, dass H. Erdmann selbst, wenn er noch weitere Studien über die Sache gemacht haben wird, seinen Vorschlag zurücknemen werde. Man würde danach weder den Laut des Wortes in der Schrift erkennen, noch auch einen festen etymologischen Anhaltspunkt gewinnen. Die Entscheidung über die Schreibung eines Wortes mit kurzem Vokal läge dabei nicht in disem Worte selbst, sondern nur darin, ob gerade für dasselbe eine Nebenform mit langem Vokal existirt oder nicht. Es ist das durchaus unpraktisch und im höchsten Grade unzweckmäßig.

Noch eine andere Verirrung der historischen Schule ist von Erdmann S. 42 in eigentümlicher Weise bereichert worden. Die Lere von den sogen. versetzten h, welche von Schleicher sogar auf das Wort Uhr aus lat. hora, angewandt ist, hat die Bereicherung eines aus verstummtem w entstandenen versetzten h erhalten für das Wort fahl (val, gen. valwes, vergl. die Nebenform falb). Ich sollte doch meinen, dass es unendlich vil näher läge die h in Uhr, fahl etc. einfach, wie in so vilen andern Wörtern, als Denungszeichen zu erklären.

In Bezug auf ie schließt sich der Verf. mit einigen Ausnamen, wie fieng, gieng, hieng, der von mir befürworteten Trennung von i an. Ich freue mich dessen.

Interessant war mir eine sich auf die Wunderlichkeit der Schreibung ſſ in einigen Eigennamen (zB. Ryſſel) beziehende Bemerkung S. 55: »Es bedarf wol kaum des Hinweises, dass der an die Verschnörkelungssucht der mönchischen Kalligraphen erinnernden Hamburg-Holsteiner Eigenart, den An- und Inlaut mit Schluss-ſ zu zieren oder ſſ in der Mitte nicht zusammengesetzter Wörter zu schreiben (ſtehlen, iſt, Waſſer, Miſſion), nicht statt zu geben ist.« Die Dänen pflegen ſſ für unser ß zu schreiben, zB. Preuſſen.

So erfreulich es uns ist, wenn auch diejenigen Lerer, welche mit den radikalen Phonetikern nicht übereinstimmen, mit irer Ansicht hervortreten, so müssen wir es doch bedauern, dass der Verf. gerade in einigen der wichtigsten Streitfragen bis jezt die richtige Mitte noch nicht zu finden gewusst hat. Bei dem großen Interesse aber, welches er der gemeinschaftlichen Sache zugewandt hat, sind wir überzeugt, dass er uns bald mit einer neuen Schrift erfreuen werde, in welcher er das in der vorligenden noch mangelhafte berichtigt haben wird, und dass er nicht ablassen werde für das Werk einer Verbesserung unserer Rechtschreibung kräftig mitzuwirken.

Berlin. Michaelis.

7. Heinrich Kurz. Die deutsche Litteratur im Elsass. Berlin. 1874. Heinersdorff. gr. 8. 47 S.

Diese — wie es scheint — Gelegenheitsschrift des rühmlich bekannten Verfassers der »Geschichte der deutschen Litteratur« bezweckt »eine Uebersicht der Leistungen der Elsässer, besonders in Poesie und Geschichtsschreibung, von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart zu geben« und »die Gemeinschaft der geistigen Interessen dadurch zu begründen, dass man den Elsässern zur Erinnerung bringt, dass ihre schönste und grossartigste Litteratur deutsch ist, und den anderen Deutschen, dass ein ansehnlicher Theil ihrer bedeutendsten Werke im Gebiet der Poesie und der Prosa den Elsässern zu verdanken ist.« So durchläuft der Leser, geführt von der kundigen Hand des Verfassers, die deutsche Litteratur von Otfried bis in die Gegenwart. Die ziemlich zahl-

reichen Citate aus den Dichtern des Mittelalters, ins Neuhochdeutsche übertragen, beweisen, dass das Schriftchen sich an das grössere Publicum wendet; desshalb ist dasselbe eine anerkennenswerthe Arbeit, um so mehr als, durch die Sache begründet, der Schwerpunct der Darstellung in die Zeit der mittelalterlichen Dichtung fällt, die selbst sogenannten »Gebildeten« oft nur wenig bekannt ist. Das ist neben dem patriotischen Standpunct eine Empfehlung des Büchleins an Alle, die sich mühelos über den Antheil des Elsass an deutschem Geistesleben unterrichten wollen; aber auch Fachmänner werden hier und da manche seltene biographische Notiz finden.

Berlin. Dr. O. Hohenberg.

8. Dr. Jos. Beck, Grossherz. Bad. Geh. Hofrath. Römische Geschichte mit besonderer Rücksicht auf die Archäologie und Litteratur. Vom Lehrbuch der allgemeinen Geschichte des 2. Cursus 2. Abtheilung. Hannover, 1874. Hahn'sche Hofbuchhandlung. 283 S. 4. Ausgabe in neuer Bearbeitung.

Die Gesichtspuncte, welche den Verfasser bei der neuen Bearbeitung der Geschichte der Griechen geleitet haben, sind auch bei diesem Hand- und Lehrbuch massgebend gewesen; die neusten einschlagenden Arbeiten haben überall Berücksichtigung gefunden; in wie weit die Ausgabe von der letzten sich entfernt, kann Referent nicht beurtheilen, da ihm diese nicht zur Hand ist. Unangenehm berühren die Druckfehler in den griechischen Citaten, z. B. pag. 22, 88, 227 etc. Einer besonderen Empfehlung dieses Buches glaubt Referent sich überhoben, da die wiederholten Auflagen am besten für seine Brauchbarkeit Zeugniss ablegen.

Berlin. Dr. O. Hohenberg.

9. Abriss der Geschichte des preussischen Staates. Von Dr. H. Dittmar. Zugleich als Anhang zur deutschen Geschichte und zum Umrisse der Weltgeschichte desselben Verfassers. 2. Auflage. Umgearbeitet und fortgeführt von Dr. K. Abicht. Heidelberg, 1873. K. Winter's Universitäts-Buchhandlung. $22\frac{1}{2}$ Sgr.

Auch dieses — weit kürzer gehaltene und mehr zum Schulbuch geeignete — Werk des Verfassers ist geschrieben wie die deutsche Geschichte, nur dass hier die in kleinem Druck eingefügten Erläuterungen sparsamer sind, wie dies ja — da die Urtheile über die preussischen Regenten klarer sind als die über viele Personen der deutschen Geschichte, auch eine specielle preussische Litteratur nicht existirt — in der Natur der Sache liegt. Ja, wir hätten sogar viele Anekdoten fort gewünscht, da dergleichen durch den Druck nicht gewinnt; namentlich solche, die entweder sehr apokryph sind, wie die vom Müller von Sans-

souci, oder die gar ein falsches Bild geben, wie jene von Ziethen bei Torgau, dessen Verdienste um jenen Sieg bekanntlich mehr als zweifelhaft sind. Auch wünschten wir Schlachtenschilderungen (Hohenfriedberg, Rossbach etc.) mehr dem lebendigen Worte des Lehrers überlassen. Sonst gilt auch von diesem Buche das Urtheil, dass es als Schulbuch sehr brauchbar ist.

Berlin. Dr. F. Voigt.

10. Griechische Geschichte mit besonderer Rücksicht auf Archäologie und Litteratur. Ein Hand- und Lehrbuch von Jos. Beck. Vierte Ausgabe in neuerer Bearbeitung. Hannover. 1874. Hahn'sche Hofbuchhandlung. 22½ sgr.

Das Buch enthält zunächst die Geographie, dann die Sagenzeit, demnächst Notizen über die Mythen, die Religion, die Colonieen, die Orakel und Festspiele und über die Symmachieen. Dann folgt die Darstellung des lykurgischen und des solonischen Staates, und nun — in kürzerer Fassung, worauf ja auch der Titel hinweist — die eigentlich geschichtliche Zeit bis zum Untergange Korinth's durch die Römer. Daran schliesst sich eine Uebersicht der Litteraturgeschichte, zunächst der epischen, lyrischen und dramatischen Poesie, dann der Geschichte, Beredsamkeit und Philosophie, — ein reichhaltiges und verständig bearbeitetes Thema, doch in dieser Fassung für Realschulen wohl weniger geeignet als für Gymnasien. Dass auf letztere das Buch besonders rechnet, darauf scheint uns auch die häufige Hineinziehung griechisch-gedruckter Wörter hinzuweisen; freilich möchten wir für Gymnasien wiederum das Geschichtliche ausführlicher haben. Aufgefallen ist uns sonst noch, dass der Verfasser — im Gegensatz zu Curtius (Griech. Geschichte I, 30) — die Einwanderung über das untere Donauthal statt über den Hellespont oder den Bosporus geschehen lässt.

Berlin. Dr. F. Voigt.

C. Programmschau.

1. Programm der städtischen Realschule zu Bromberg Ostern 74. Director Dr. Gerber. Abh. des Oberlehrers Dr. Görres: Zur Würdigung Corneille's.
2. Programm der Städtischen Realschule I. Ord. zu Posen. Ostern 74. Dir. Dr. Herm. Geist. Abh. Goethe's Iphigenie (von?).
3. Realschule I. Ord. zu Rawitsch. Einundzwanzigster Jahresbericht. Ostern 74. Dir. Dr. Steinbart. Abh.: »Die Catilinarische Verschwörung nach Sallust« von Scholtze.
4. Gymnasium mit Realschule I. Ord. zu Thorn. Ostern 74. Dir. A. Lehnerdt. Beilage: Festvortrag bei der Kopernikusfeier von Prof. Ed. Fassbender.

5. Programm der Realschule in Meiningen. Ostern 74. Dir. H. Emmerich. Abh. »Spécimen d'un livre de lecture« von Chatelan.
6. 14. Programm der Realschule I. Ordn. zu Elberfeld. Herbst 74. Dir. Dr. Ludw. Schacht. Abh. »Ueber die Reform der Realschule« vom Director.
7. Fünfter Jahresbericht über das Grossherzogliche Realgymnasium in Mannheim. Ostern 74. Dir. Vogelsang. (Ohne wissenschaftl. Abhandlung.)
8. Jahresbericht der Staats-Ober-Realschule am Schottenfelde in Wien. Ostern 74. Dir. Joseph Karl Streinz. Abhandlung: Ueber wechselseitige Perspectivität dreier ebenen Systeme. Von Herm. Anton.

Berlin. Dr. R. Fiege.

D. Journalschau.

1. Die Zeitschrift für das Gymnasialwesen enthält in ihrem Doppelheft für Sept. u. Oct. folgende zwei Aufsätze: a) Pädagogische Zankäpfel von Dr. Saur in Darmstadt, mit einer sehr bemerkenswerthen Anmerkung der Redaction auf Seite 641; b) Schulgrammatik und Sprachwissenschaft, von Dir. Dr. G. Wendt in Carlsruhe.
2. Die Zeitung für das höhere Unterrichtswesen Deutschland's enthält folgende längere Aufsätze: in No. 28 u. fg. Realgymnasium und Industrieschule; in No. 29 Zur Organisations- und Personenfrage; in No. 31 Eine pädagogische Gemeinde, von Dr. G. Kreyenberg; in No. 32 u. fg. Zur Neugestaltung unsrer Rechtschreibung; in No. 34 u. fg. Höhere Schulen ohne Latein von Dr. A. Höhnen; in No. 37 u. fg. Die höheren Schulen und das bevorstehende Unterrichtsgesetz in Preussen; in No. 38 u. fg. Die Stellung der reorganisirten Gewerbeschulen zu den höheren Lehranstalten, von? —
3. Das Augustheft der äusserst gehaltreichen und interessanten Zeitschrift »Aus allen Welttheilen, Illustrirte Monatshefte für Länder- und Völkerkunde von Dr. Otto Delitsch, Leipzig bei A. Refelshöfer«, enthält: Die Slovaken im südlichen Mähren, von H. Woldan; Bilder aus Ostindien, von Dr. C. Schmeidler; Charakterbilder aus dem tropischen Amerika, von F. Engel; vom Saskatschewan bis zum Fraser, von Dr. H. Zimmermann; eine neue Ferienfahrt, von B. Björnson; P. E. Warburton's Reise durch den Westen Australien's, von H. G.; Landsend und Lizard (Schluss); die Gräber bei Jerusalem, von Dr. O. Delitsch; der Vorübergang der Venus, von Dr. C. Bruhns (Schluss); der indische Gaur, von Dr. C. E. Klotz. — Miscellen,

Correspondenzen. — Mit 13 Holzschnitten. — Abonnementspreis für jedes Heft 8 Sgr.
Berlin. Dr. M. Strack.

III. Vermischtes.

Wo hat Goethe gesagt: »Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiss Nichts von seiner eigenen«? Ist es der Kern einer längeren Erörterung oder ein gelegentlich hingeworfenes Wort? — So hatte ich C.-O. Heft VII u. VIII gefragt. Herr Dr. Theodor Gelbe zu Stollberg i. S. hat die Freundlichkeit gehabt mir die Stelle nachzuweisen; in der Meinung, dass es auch anderen interessant und — nützlich ist den Fundort zu wissen, theile ich ihn mit. Das Wort gehört zu den »Sprüchen in Prosa«; Hempel'sche Ausg. Bd. 19, S. 35; Reclam'sche Bd. 3, S. 98. Es ist also, wie ich vermuthete, ein gelegentlich hingeworfenes Wort. An den Schlüssen, die daraus gezogen sind, an dem System, das man darauf gebaut hat, ist Goethe unschuldig.

Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet's nicht erjagen u. s. w.
Es trägt Verstand und rechter Sinn
Mit wenig Kunst sich selber vor;
Und wenn's euch Ernst ist was zu sagen,
Ist's nöthig Worten nachzujagen? u. s. w.
Es ist mit der Gedankentabrik
Wie mit einem Webermeisterstück,
Wo Ein Tritt tausend Fäden regt,
Die Schifflein herüber hinüber schiessen,
Die Fäden ungesehen fliessen,
Ein Schlag tausend Verbindungen schlägt.

Diese und ähnliche Stellen dürften Goethe's Anschauungen über Geist- und Sprachbildung bezeichnen. Vergesst auch nicht Cicero's: Rerum copia gignit verborum copiam!
Berlin. Dr. H. Beck.

IV. Archiv.

Königreich Sachsen.

Gesetz, die Emeritirung ständiger Lehrer an den höheren Schulanstalten und Nachträge zu dem Gesetze vom 31. März 1870 betreffend. Vom 9. April 1872.

Wir Johann von Gottes Gnaden, König von Sachsen etc., haben über die Emeritirung ständiger Lehrer an den unter dem Ministerium des Cultus und öffentlichen Unterrichtes stehenden höheren Schulanstalten sowie über Abänderung des Gesetzes vom 31. März 1870 beschlossen und verordnen hierdurch unter Zustimmung Unserer getreuen Stände, wie folgt:

I. Die Emeritirung ständiger Lehrer an höheren Schulanstalten betreffend.

§. 1. Die Emeritirung ständiger Lehrer an öffentlichen Gymnasien, Progymnasien, Realschulen erster und zweiter Ordnung und Seminarien für Lehrer und Lehrerinnen soll vom 1. April 1872 an nach dem Gesetze vom 31. März 1870, die Emeritirung ständiger Lehrer an den Volksschulen betreffend (Seite 98 des Gesetz- und Verordnungsblattes vom Jahre 1870), geschehen und haben alle Bestimmungen dieses Gesetzes nur mit nachbemerkten Abweichungen auf die gedachten Lehrer Anwendung zu leiden.

Auf die Lehrer an dem Vitzthum'schen Geschlechtsgymnasium leidet dieses Gesetz keine Anwendung.

§. 2. Ständige Lehrer der §. 1 genannten Anstalten, welche vor Erlass dieses Gesetzes ständig angestellt waren, erhalten, wenn sie vor erfülltem 10. Dienstjahre aus unverschuldet eingetretener physischer Dienstunfähigkeit in Ruhestand zu treten genöthigt werden, eine Pension, die dem dritten Theile des Einkommens entspricht, welches am 1. Januar des der Pensionirung vorhergehenden Jahres im Stellenkataster eingetragen war sowie von dem Lehrer wirklich bezogen und durch Beiträge zur Pensionscasse versteuert worden ist.

§. 3. Die jährliche Unterstützung, welche das Ministerium des Cultus einem vor erfülltem 10. Dienstjahre Emeritirten nach §. 3 des Gesetzes vom 31. März 1870 zu gewähren ermächtigt ist, darf den dritten Theil des von ihm bezogenen Gehaltes (§. 2) nicht übersteigen.

§. 4. Jede örtliche Pensionseinrichtung für Lehrer an einer der im §. 1 bezeichneten höheren Schulanstalten kann ohne Weiteres insoweit wieder aufgehoben werden, als das gegenwärtige Gesetz diesen Lehrern für die ihnen durch die Pensionseinrichtung in Aussicht gestellte Pension vollständigen Ersatz leistet, und sind dann den betheiligten Lehrern nur die etwa geleisteten Beiträge zurückzugeben. Insoweit aber durch die örtliche Pensionseinrichtung Ansprüche, welche über die durch gegenwärtiges Gesetz bestimmten Pensionen hinausgehen, begründet worden sind, können diese Mehransprüche nur durch ein besonderes Abkommen mit den Berechtigten beseitigt werden.

II. Nachträge zu dem Gesetze vom 31. März 1870.*)

§. 5. (Zu §. 2 des Gesetzes.) Die jährliche Pension, welche ein emeritirter Lehrer zu erhalten hat, ist bei künftig erfolgenden Pensionirungen nach demjenigen Einkommen zu berechnen, welches am 1. Januar des der Pensionirung vorhergehenden Jahres im Stellenkataster eingetragen war sowie von dem Lehrer wirklich bezogen und durch Beiträge zur Pensionscasse versteuert worden ist. Insoweit wird §. 2 des Gesetzes vom 31. März 1870 hierdurch abgeändert.

§. 6. §. 9 des Gesetzes vom 31. März 1870 ist vom 1. Januar 1872 ab aufgehoben.

§. 7. (Zu §. 10 desselben Gesetzes.) Alle Theilnehmer an der allgemeinen Lehrerpensionskasse haben von ihrem Amtseinkommen, wenn es über 1000 Thlr. beträgt, Ein Procent Jahresbeitrag an die Kasse zu zahlen.

§. 8. Ein pensionirter Lehrer, der künftig seinen wesentlichen

*) Das Gesetz vom 31. März 1870 geben wir in einer der folgenden Numern dieser Zeitschrift.

Aufenthalt ausserhalb Deutschland's nimmt, erleidet, wenn die ihm bewilligte Pension über 200 Thlr. beträgt, einen Abzug von 10 Procent, dafern ihm nicht vom Könige im Wege der Gnade der volle Genuss der Pension im Auslande gestattet wird.

§. 9. Unser Ministerium des Cultus und öffentlichen Unterrichtes ist mit der Ausführung dieses Gesetzes beauftragt.

Urkundlich haben Wir dieses Gesetz eigenhändig vollzogen und Unser Königliches Siegel beidrucken lassen.

Gegeben zu Dresden, am 9. April 1872.

(L. S.) Johann.

Dr. Carl Friedrich von Gerber.

Verordnung zur Ausführung des Gesetzes vom 9. April 1872, die Emeritirung ständiger Lehrer an den höheren Schulanstalten und Nachträge zu dem Gesetze vom 31. März 1870 betreffend, und des Gesetzes vom 9. April 1872 zur Abänderung und Ergänzung des Gesetzes vom 1. Juli 1840, die Errichtung einer Pensionskasse für die Witwen und Waisen der Lehrer an evangelischen Schulen betreffend. Vom 20. April 1872.

Das Ministerium des Cultus und öffentlichen Unterrichtes verordnet zur Ausführung der obigen Gesetze Folgendes:

§. 1. Alle Veränderungen in den Personal- und Gehaltsverhältnissen der ständigen Lehrer an den höheren Schulanstalten und an den Volksschulen sowie die Gründung, Dotirung und Besetzung neuer dergleichen Stellen sind hinsichtlich der grossen und mittleren Städte (s. das Verzeichniss unter ⊙ zu dem Gesetze vom 10. März 1868, die Gewerbe- und Personalsteuer betreffend, Seite 183 Abth. I. des Gesetz- und Verornungsblattes vom Jahre 1868) wegen der unter communlicher Verwaltung stehenden Gymnasien, Progymnasien und Realschulen sowie wegen der evangelischen Volksschulen in den Erblanden durch die Stadträthe, in der Oberlausitz durch die Kreisdirection Bautzen, ferner hinsichtlich der übrigen evangelischen Volksschulen durch die Superintendenten, beziehentlich die Kreisdirection Bautzen, der katholischen Lehrer in den Erblanden durch das katholisch-geistliche Consistorium zu Dresden und der katholischen Lehrer in der Oberlausitz durch das domstiftliche Consistorium zu Bautzen halbjährlich, am 1. Juni und am 1. December jedes Jahres nach dem unter A beigefügten Tabellenformulare der Cultusministerialkasse anzuzeigen; hat eine Veränderung nicht stattgefunden, so ist ein Vacatschein einzureichen.

§. 2. In diesen Anzeigen sind die Lehrer stets mit Vor- und Zunamen aufzuführen. Bei Personalveränderungen ist genau anzugeben, ob und wohin der bisherige Lehrer versetzt, oder ob er emeritirt oder verstorben oder sonst abgegangen, und zu welcher Zeit das Eine oder das Andere eingetreten, ob die Stelle vacant oder ob und seit welcher Zeit und durch welchen anderen Lehrer sie wieder besetzt, auch an welchem Tage letzterer in diese Stelle eingewiesen worden ist. Bei Gehaltsveränderungen ist anzugeben, von welcher Zeit an und in welcher Höhe dieselben eingetreten sind; ob das Einkommen der Stelle, insbesondere welche speciellen Bezüge und um wieviel ein jeder derselben dauernd erhöht oder vermindert worden, ob eine Erhöhung oder eine Verminderung des mit der Stelle verbundenen Logisgelderäquivalents stattgefunden habe, ob die Veränderung nur durch Hinzutritt einer Dienstalterszulage oder einer dem dermaligen Lehrer unwiderruflich bewilligten persönlichen Zulage oder durch den Wegfall solcher Zulagen herbeigeführt worden ist.

Bei neugegründeten Stellen ist zu bemerken, von welchem Tage an die Stelle thatsächlich in das Leben getreten, welches Einkommen und ob Amtswohnung und Logisgeld, beziehentlich in welcher Höhe, mit derselben verbunden ist.

§. 3. Hinsichtlich der Volksschulstellen, deren Einkommen in den letzten Jahren bereits wiederholte Veränderungen erfahren hat, wird nunmehr die Aufstellung neuer Cataster erforderlich, sobald für die betreffende Stelle und deren Inhaber auf Grund des Gesetzes vom 9. April 1872, die Gehaltsverhältnisse der Lehrer an Elementarvolksschulen betreffend, das Einkommen festgestellt ist.

In den grossen und mittleren Städten (§. 1) hat bei Stellen, deren Einkommen nur aus einem von der Schulkasse zu gewährenden baaren Fixum besteht, die Aufstellung dieser Cataster durch die Stadträthe, bei denjenigen Stellen aber, zu deren Einkommen ausserdem auch Grundstücksnutzungen, Accidentien etc. gehören, durch die Stelleninhaber (letzteren Falles in doppelten Exemplaren) zu erfolgen, und ist die Richtigkeit der von denselben gemachten Angaben von den Stadträthen zu jedem Cataster zu attestiren.

Bei allen übrigen evangelischen Volksschulstellen sind die Cataster von den Stelleninhabern in doppelten Exemplaren aufzustellen, und ist die Richtigkeit der in denselben enthaltenen Angaben in den Erblanden durch die Schulinspectionen, in der Oberlausitz durch die Collaturbehörde zu jedem Cataster zu attestiren.

Bei Schulstellen, mit welchen ein Kirchendienst verbunden, ist das Einkommen von dem letzteren in der für die Zusammenstellung aller Einnahmen bestimmten Colonne getrennt von dem Schuldiensteinkommen aufzurechnen und die Richtigkeit des Catasters in den Erblanden auch von den Superintendenten zu prüfen und zu bestätigen.

In gleicher Weise hat für die katholischen Lehrer die Aufstellung von Catastern durch das katholisch-geistliche Consistorium zu Dresden und das domstiftliche Consistorium zu Bautzen zu erfolgen

Insoweit in den früheren Catastern enthaltene Bezüge, welche zum Substantialvermögen der Stellen gehören, im neuen Cataster nicht, oder in veränderter Höhe zur Aufführung gelangt sind, ist im neuen Cataster der Grund der Veränderung ausdrücklich anzugeben. Zur Ausfertigung der neuen Cataster werden nicht nur die entsprechenden Formulare, sondern auch die jetzt gangbaren Cataster, insoweit solche noch andere Bezüge als ein baares Fixum aus der Schulkasse aufführen, durch die Cultusministerialkasse an die Stadträthe, Superintendenten, die Kreisdirection zu Bautzen und die genannten Consistorien beziehentlich zur weiteren Vertheilung gelangen, und haben dieselben die neuen Cataster mit möglichster Beschleunigung an das unterzeichnete Ministerium einzureichen sowie die hinausgegebenen älteren Cataster gleichzeitig zurückzugeben. Das Cataster-Duplicat wird nach erfolgter Feststellung an die einreichende Behörde zur weiteren Aufbewahrung zurückgegeben werden.

§. 4. Für das Jahr 1872 fällt in Folge der Aufstellung neuer Cataster hinsichtlich der Volksschulstellen die §. 1 für Anfang Juni vorgeschriebene Veränderungsanzeige weg, und sind dagegen für diesmal alle im gegenwärtigen Jahre vorgekommenen Personal- und Gehaltsveränderungen in der im December einzureichenden Anzeige aufzunehmen.

§. 5. Bei Veränderungen des Substantial- oder Accidentaleinkommens der Schulstellen sind für die Catastrirung die Grundsätze massgebend,

welche sich im §. 3 der unterm 16. April dieses Jahres erlassenen Ausführungsverordnung zu den Gesetzen vom 8. und 9. April 1872 für die geistlichen Stellen aufgestellt finden.

§. 6. Die Jahresbeiträge zu beiden Pensionskassen sind nach dem bis zum Schlusse des vorhergegangenen Jahres bei der Cultusministerialkasse zur Aufnahme in das Stellencataster angezeigten Betrage des Amtseinkommens zu zahlen, welches für die betreffende Stelle, beziehentlich den derzeitigen Inhaber derselben, festgestellt war.

Im Laufe des Rechnungsjahres eingetretene Erhöhungen des Amtseinkommens, beziehentlich der Pensionen, werden erst vom nächstfolgenden Jahre an berücksichtigt. Hat aber bei einer Stelle im Rechnungsjahre eine Personalveränderung mit gleichzeitiger Verminderung des Amtseinkommens durch Wegfall catastrirter persönlicher oder Alters-Zulagen stattgefunden, so ist vom ersten Tage desjenigen Monats an, in welchem diese Veränderung eintrat, nur das nach Abrechnung dieser Zulagen verbleibende, mit der Stelle verbundene Amtseinkommen beitragspflichtig; dagegen findet eine im Laufe des Rechnungsjahres eintretende Abminderung des Stelleneinkommens erst vom nächstfolgenden Jahre ab Berücksichtigung.

Die Jahresbeiträge sind auch während der Vacanz einer Stelle nach Höhe des für letztere festgestellten Einkommens fortzuzahlen, von neuerrichteten Stellen aber erst von dem auf die Errichtung folgenden Jahre ab.

§. 7. Die jährlichen Beiträge zu beiden Pensionskassen sind den Lehrern in monatlichen Raten von dem aus der Schulkasse fliessenden Gehalte abzuziehen. Für die Lehrer an Gymnasien und Progymnasien, Realschulen und Lehrerseminarien, welche unter unmittelbarer Verwaltung des Cultusministeriums stehen, werden diese Beiträge bei den an gedachte Anstalten aus der Cultusministerialkasse zu leistenden Zahlungen innebehalten und in Zurechnung gestellt; wegen der übrigen Schulanstalten aber sind die Beiträge von den Schulkassenverwaltungen im Laufe des Monats September jedes Jahres an die §. 1 genannten Behörden abzugeben, welche dieselben in einer Summe im Monat October jedes Jahres mittels in doppelten Exemplaren nach dem unter B beigefügten Formulare auszufertigenden Lieferscheines an die Cultusministerialkasse einzusenden haben. Tritt nach dieser Einlieferung eine Personalveränderung mit Verminderung des Amtseinkommens ein, so hat von der Cultusministerialkasse die Restitution des zuviel erhaltenen Betrages gegen Quittung der einliefernden Behörde zu erfolgen.

§. 8. Bei Erhebung der Jahresbeiträge (§. 7, Abs. 1) ist den Lehrern, welche eine Tranksteueräquivalent zu erhalten haben, der entsprechende Betrag abzurechnen. Die von denselben hierüber auszustellenden Quittungen sind gleichzeitig mit den Jahresbeiträgen im October jedes Jahres an die Cultusministerialkasse, unter Anrechnung des Betrags im Soll auf die Gesammtsumme der einzuliefernden Beiträge, einzusenden.

Eine gleiche Anrechnung findet auch unter Beifügung der darüber ausgestellten Quittungen hinsichtlich derjenigen Tranksteueräquivalente statt, welche Kirchendienern, Cantoreien etc. zukommen und durch die Superintendenten, beziehentlich die Kreisdirection zu Bautzen, im October jedes Jahres zur Auszahlung zu bringen sind.

§. 9. Die Behörden, welche die Gewährung von Pensionen an zu emeritirende Lehrer beantragen, haben in den von ihnen zu erstattenden

Vorträgen und Berichten zu bemerken, ob und nach welchem Betrage der Emeritirte aus Specialkassen Pensionen zu erhalten habe.

Witwen und Waisen, welche aus dem Gesetze auf Pensionen Anspruch machen, haben, beziehentlich durch ihre Vormünder, unter Beifügung der zu ihrer Legitimation erforderlichen Zeugnisse unmittelbar bei dem Cultusministerium darum nachzusuchen, damit die Anweisung zur Auszahlung an die Kassenexpedition gegeben werde.

§. 10. Die Auszahlung der Pensionen aus der Lehrerpensionskasse erfolgt vierteljährlich in den Monaten März, Juni, September und December an der Kassenstelle zu Dresden. Auswärtigen Berechtigten werden dieselben, sofern sie mit Einsendung der Quittungen darum nachsuchen, durch die Post zugesendet werden. Die Pensionen aus der Witwen- und Waisenkasse, welche im Mai auf die Monate December bis mit Mai und im November auf die Monate Juni bis mit November zahlbar sind, gelangen durch die betreffenden Superintendenten, beziehentlich durch die Kreisdirection zu Bautzen, welchen die Beträge Seitens der Cultusministerialkasse portofrei zugesendet werden, zur kostenfreien Auszahlung: doch ist auch allen Pensionsempfängern die unmittelbare Erhebung, welche jedenfalls von den in den Ephorieen Dresden I und II sich wesentlich aufhaltenden Schullehrer-Witwen und Waisen zu erfolgen hat, nachgelassen. Diese Pensionen sind auch im Mai 1872 durch Vollziehung der schon früher hinausgegebenen Quittungsformulare zur Abhebung zu bringen, da wegen der Pensionserhöhung, welche gemäss der Bestimmung im §. 8 des Gesetzes vom 9. April 1872 bereits für die Monate April und Mai dieses Jahres einzutreten hat, bei Gelegenheit jener Erhebung ein entsprechendes Quittungsformular zur ebenmässigen sofortigen Ablangung ausgehändigt werden wird.

§. 11. Für das Jahr 1872 sind die Jahresbeiträge zur Lehrerpensionskasse von den Lehrern an den höheren Schulanstalten und zur Witwen und Waisenkasse von den Lehrern an den katholischen Volksschulen nur für die Monate April bis mit December zu zahlen. Auch sind die Jahresbeiträge, wie solche für jede der beiden Pensionskassen durch die Gesetze vom 9. April 1872 normirt worden, erst vom Monat April 1872 an, für die vorhergehenden drei Monate aber nach den deshalb früher bestandenen gesetzlichen Bestimmungen zu entrichten.

§. 12. Die eingangsbezeichneten Gesetze treten vom 1. April 1872 ab in Wirksamkeit und werden die Ausführungsverordnungen vom 1. Juli 1840 und 7. April 1870 zu den Gesetzen vom 1. Juli 1840 und 31. März 1870 aufgehoben.

Dresden, am 20. April 1872.

Ministerium des Cultus und öffentlichen Unterrichtes.

Dr. v. Gerber. Hausmann.

V. Schulnachrichten.

1. Am 2. Nov. d. J. wurde zu Düsseldorf der sechste Verbandstag der Bildungsvereine Rheinland's und Westfalen's abgehalten, und zwar unter dem Vorsitze des Prof. Dr. Jürgen Bona Meyer. Der Verband umfasst jetzt 37 Vereine mit nahezu 10,000 Mitgliedern, unter denen sich die bedeutendsten Vorkämpfer für die Reform des Schulwesens und viele ebenso eifrige wie gewandte und thatkräftige Männer aus anderen Berufskreisen finden. Wären die Geldmittel grösser, so würde er dem »Katholikenverein« auch äusserlich die Wage halten, wie er es auf geistigem Gebiete schon lange thut, wenngleich an diesem 40000 Menschen hangen. Den Hauptgegenstand der Verhandlung bildete die von dem Unnaer Bildungsvereine aufgestellte These: »In der Elementarschule sollen die Kinder des ganzen Volkes bis zu einer bestimmten Bildungsstufe (welche im Durchschnitt mit dem elften Jahre erreicht sein könnte) vereinigt bleiben. Die Errichtung von besonderen Elementarclassen an Gymnasien, Real- und Mittelschulen birgt eine sociale Gefahr in sich und lässt eine Beeinträchtigung der Volksschule befürchten.« — Die lebhaft und eingehend geführte Debatte, die übrigens wesentlich andere Gesichtspuncte als die bereits in Braunschweig geltend gemachten (C.-O. 1874. S. 657—668) nicht zu Tage förderte, endete mit Verwerfung des zweiten und mit Annahme des modificirten zweiten Theiles der These folgendermassen: »Es ist wünschenswerth, dass in der Elementarschule die Kinder des ganzen Volkes vereinigt bleiben. Es sollen für das Elementarschulwesen Verwendungen aus Gemeinde- und Staatsmitteln in der Regel nur der allgemeinen Volksschule zukommen»; mit dem Zusatz von Ostendorf: »Um die Vorschule allmählich entbehrlich (im Originale steht offenbar unrichtig unentbehrlich) zu machen, ist einerseits eine weitere Hebung der Volksschule und namentlich eine Organisation, welche es möglich macht die Zahl der Schüler in den einzelnen Classen wesentlich zu beschränken, andrerseits eine Erweiterung und Ausbildung des Systems der Bewahranstalten nothwendig.«

Berlin. Dr. M. Strack.

VI. Personalnachrichten.

1. Die Beförderung des Lehrers Dihm an der Realschule am Zwinger in Breslau und
2. die des Lehrers Gauhl an der Realschule zum heiligen Geist daselbst ist genehmigt worden.

Vacanzen.

1. Düsseldorf, R. S. I. O., Math. u. Physik, oder Chemie u. beschr. Naturwissenschaften, oder Franz. u. Engl., 2250—2700 M.;
2. daselbst, H. B. S, Prüfung für Mittelschulen, 1800 M.

Register

zum

Central-Organ 1874.

I. Abhandlungen.

Seite

Antwort an Herrn G. Stiefelhagen, Oberlehrer an der Annenrealschule zu Dresden. (Die vaterländische Erziehung in d. Realschule betr.) Von Dr. J. W. Otto Richter in Eisleben 591

Antworten, officiöse, auf officielle Fragen. Von Dr. M. Strack in Berlin 385

Betrachtungen über die landläufigen Vorwürfe gegen die Realschulen. IV. Das Latein. Von Dr. H. Beck in Berlin 393

Entspricht die von den Universitäts-Professoren eingeführte und von den Lehrern der Realschulen fast allgemein befolgte Anordnung des Materials der Chemie der organischen Körper den Anforderungen der Wissenschaft und der Didaktik? Von Dr. J. Loth, Director der Realschule zu Ruhrort 206

Erziehung, die vaterländische, in der Realschule. Von Dr. J. W. Otto Richter in Eisleben 8

Erziehung, die vaterländische, in der Realschule. Offener Brief an Herrn Dr J. W. Otto Richter, Realschuldirector in Eisleben. Von G. Stiefelhagn, Oberlehrer in Dresden 453

Grundsätze zur Reorganisation des deutschen Schulwesens. Von Josef Zettel in Breslau 743

Gymnasium, das, und die Realschule. Von Oberlehrer Dr. Bornhak in Berlin 129

Idealismus, der, auf der Realschule namentlich im Hinblick auf den deutschen Unterricht. Von Dr L. Freytag in Berlin . . . 460. 513

Nachwort, ein, zur Berichtigung. (Die vaterländische Erziehung in der Realschule betr.) Von G. Stiefelhagen 720

Pommern, ein Beitrag zur Heimatskunde. Von Director Dr. R. Foss 721

Reform, über die neueste, des Zeichenunterrichts in den Realschulen Oesterreich's. Von Realschul-Professor A. Andél in Graz . . . 83

Regelung, die gesetzliche, des Rechts zum einjährig freiwilligen Militärdienste. Von Director Dr. K. Friedländer in Hamburg . 193

Stellung, die, der Schule zur Naturwissenschaft. Von Dr. E. Loew 257

Stimmen, ältere, über die zweckmässigste Gestaltung des gesammten Schulwesens 552

Unterricht, der deutsche, in den Vorschul- und unteren Realschulclassen mit besonderer Rücksicht auf die Realschulen Elsass-Lothringen's, deren Schüler vorwiegend deutsch sprechen. Von Dir. Dr. Ludwig in Barr 65

Versammlung, die zweite, deutscher Realschulmänner in Braunschweig vom 1.—3. October 1874 641

Vorschläge zu einer neuen Regelung des Berechtigungswesens. Von Dr. H. Beck 311

II. Recensionen und Anzeigen von Büchern.

A. Litteratur über die Realschulfrage.

Seite
Bühlmann, Jos., Eine Schulreise in Deutschland. Von Dr. H. Beck 485
Hirth, Dr. G., Das deutsche Reich und die Schule. Von Dr. H Beck 320
Holzapfel, Director Dr., Ueber Wesen und Aufgabe der heutigen Realschule. Von Dr. H. Beck 597
Kassner, Dr. Berthold, Die deutsche Nationalerziehung. Ein Beitrag zur Reorganisation des deutschen Schulwesens. Von Dr. H. Beck 98
Lattmann, Dr. J., Reorganisation des Realschulwesens. Von Dr. H. Beck 153
Lehrmittel-Katalog. Von Dr. H. Beck 490
Mann, Dr. A., Die Competenzen der Lehrer-Collegien der höheren Unterrichts-Anstalten in Preussen. Von Dr. M. Strack 753
Meyer, Bruno, Aus der ästhetischen Pädagogik. Von Dr. H. Beck. 32
Meyer, Dr. Lothar, Die Zukunft der deutschen Hochschulen und ihrer Vorbildungsanstalten. Von Dr. H. Beck 598
Ostendorf, J., Die Conferenz zur Berathung über das höhere Schulwesen des preussischen Staates. Von Dr. M. Strack 477
Schmeding, Dr. Friedrich, Realschule und Gymnasium. Von Dr. H. Beck. 239
Nachtrag zur Besprechung der **Schmeding**'schen Schrift »Realschule und Gymnasium.« Von Dr. H. Beck 327
Volksmann, Dr. Christ., Im neuen Staate eine neue Schule. Von Dr. H. Beck 320
Wanderungen eines deutschen Schulmeisters, von K. O. M. B. Von Dr. H. Beck 480

Herr Professor Hirschfelder in der Berliner Zeitschrift für das Gymnasialwesen und Wanderungen eines deutschen Schulmeisters. Von K. O. M. B. 589

B. Anderweitige Schriften.

Albrecht, Dr., Elementarbuch der französischen Sprache. Von Dr. R. Dressel. 244
Altmann, L., Fest-Cantate. Von P. Kawerau 493
Arndt, Robert, 70 Schul-Lieder. Von P. Kawerau 492
Baskerville, Dr. A., Praktisches Lehrbuch der englischen Sprache. Von Dr. L. Freytag 169
Beck, Dr. Jos., Römische Geschichte mit besonderer Rücksicht auf die Archäologie und Litteratur. Von Dr. O. Hohenberg . . . 765
Beck, Dr. Jos., Griechische Geschichte mit besonderer Rücksicht auf die Archäologie und Litteratur. Von Dr. F. Voigt. 766
Benecke, Albert, Französische Schulgrammatik. Von Carl Goldbeck 42
Bremiker, Dr. O., Logarithmisch-trigonometrische Tafeln mit sechs Decimalstellen. Von Dr. C. Ohrtmann 607
Daniel, Dr. Hermann Adalbert, Kleineres Lehrbuch der Geographie. Von »56«. 495
Delitsch, Dr. Franz, Durch Krankheit zur Genesung. Von Dr. L. Freytag 106
Derichsweiler, Dr. Hermann, Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Von Dr. F. Ludwig 353
Dickens, Charles, A Christmas Carol in Prose. Von A. Hoppe . . 337
Dittmar, Dr. Heinrich, Die deutsche Geschichte in ihren wesent-

Seite

lichen Grundzügen und in einem übersichtlichen Zusammenhange. Von Dr. F. Voigt 615
Dittmar, Dr. Heinrich. Abriss der Geschichte des preussischen Staates. Von Dr. F. Voigt 765
Dorner, Dr. H., I. Grundzüge der Physik. II. Leitfaden der Physik. Von Dr. B. Schwalbe 168
Erdmann, H., Zur orthographischen Frage. Von Michaelis . . . 755
Fränkel-Strack's französische Schulgrammatik . . .
Fränkel-Strack's Stufenleiter . . . . . Von Dr. Augustiny 326
Fränkel-Strack's Anthologie aus französischen Prosaisten . . . . . Augustiny 326
Fränkel-Strack's Cours de Leçons . . . . . .
Fricken, Dr. Wilh. v., Naturgeschichte der in Deutschland einheimischen Käfer. Von Dr. E. Loew 611
Hahn, W., Kaiser Wilhelm's Gedenkbuch. Von »56« 498
Hoche, D. L., Guillaume Tell ou la Suisse libre. Von Dr. R. Dressel 172
Hoche, Dr., Lateinisches Lesebuch . . . . . Von
Hoche, Dr., Wörterbuch zur ersten Abtheilung des lat. Lesebuchs . . . . . Dr. R. Dressel 495
Hornstein, Dr. J., Kleines Lehrbuch der Mineralogie. Von Dr. B. Schwalbe 165
Kambly, Dr. Ludwig, Die Elementar-Mathematik. Von Dr. C. Ohrtmann 608
Kloss, Dr. phil. Moritz, Anleitung zur Ertheilung des Turnunterrichtes. Von P. Kawerau 494
Koch, C. H. F., Strand und See. Von Dr. L. Freytag 108
Kuhn, C., Theoretisch-praktische Gesang-Schule. Von P. Kawerau 493
Kurz, Heinr., Die deutsche Litteratur im Elsass. Von Dr. O. Hohenberg 764
Laun, Dr. A., Molière's Werke. Von Dr. R. Dressel 113
Legendre, A. M., Die Elemente der Geometrie und der ebenen und sphärischen Trigonometrie. Uebersetzt von Crelle. Von Dr. C. Ohrtmann 169
Lehmann, Dr. J. und Dr. E. M., Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache. Von Alb. Benecke 159
Marryat, Masterman Ready or The wreck of the Pacific. Von Dr. L. Freytag 50
Mensch, Dr. H., Zweitausend Themen für den deutschen Aufsatz. Von Dr. L. Freytag 242
Müller, Joh., Die constructive Zeichenlehre. Von Dr. J. Scholz . . 344
Noiré, Fr. L., Aufgaben zu französischen Stilübungen. Von Dr. C. Goldbeck 332
Otto, Dr. E., Ausgewählte französische Theaterstücke. Von Dr. R. Dressel 173
Pädagogischer Verein zu Görlitz, Aufruf an Deutschland's Schulmänner zur Einigung in der Rechtschreibung. Von Michaelis . . 755
Pierson, Dr. William, Eduard Duller's Geschichte des deutschen Volkes. Von Dr. W. Böhm 110
Ramler's, Karl Wilhelm, kurzgefasste Mythologie der Griechen, Römer und Egypter. Von Dr. L. Freytag 348
Registrande der geographisch-stastistischen Abtheilung des grossen Generalstabes. Von »56« 605
Reis, P., Lehrbuch der Physik. Von Dr. Krech 52
Richter, Dr. J. W. O., Evangelisches Schulgesangbuch } Von
Richter, Dr. J. W. O., Evangelische Schulandachten . } P. Kawerau 490
Rissmann, R., Vorschläge zur Neugestaltung unserer Rechtschreibung. Von Michaelis 755
Sachs, Encyclopädisches Wörterbuch der französischen und deutschen Sprache. Von Dr. R. Dressel 114
Sanders, Dr., Die grossen Anfangsbuchstaben der deutschen Rechtschreibung. Von Michaelis 755

Seite

Sanders, Dr., Vorschläge zur Feststellung einer einheitlichen Rechtschreibung für Alldeutschland . . . . } Von Michaelis
Sanders, Dr., do. Zweites Heft . . . . . } 755
Schlichting, M., Chemische Versuche. Von Dr. B. Schwalbe. . . 115
Schwebel, Historische Bilder aus dem Elsass. Von »56« 497
Schreiber, Dr. A., Grundriss der Chemie. Von Dr. B. Schwalbe . 178
Seelhoff, P., Flächen- und Körperberechnung nebst Uebungsbeispielen aus der Algebra. Von Dr. C. Ohrtmann 606
Siedler, Dr., Das Wichtigste von dem Modus und der Construction der Verba im Lateinischen. Von Dr. R. Dressel 495
Stacke, Dr. Ludwig, Erzählungen aus der griechischen und römischen Geschichte. Von Dr. L. Freytag 350
Stein, Carl, Sammlung von Liedern und Gesangübungen. Von P. Kawerau 492
Trabbe, Albert, Schul-Physik. Von Dr. B. Schwalbe 178
Voelkel, M. J. A., Die französische Conjugation. Von Dr. R. Dressel 245
Wagner, Rudolph, Handbuch der chemischen Technologie. Von Dr. B. Schwalbe. 180
Wagner, Rudolph, Die Chemie. Von Dr. B. Schwalbe 174
Wetter, Dr. Joh. B., Lehrbuch der Weltgeschichte für Schulen. Von Dr. Ludwig Schädel 357
Zaengerle, Dr. M, Lehrbuch der Mineralogie. Von Dr. B. Schwalbe 165

C. Programmschau.

Aachen, Programm der Königl. rheinisch-westfälischen Polytechnischen Schule 117
Annaberg, Einunddreissigster Jahresbericht über die Königl. Realschule I. O. nebst Progymnasium 366
Berlin, Jahresebricht über die Friedrichs-Werdersche Gewerbeschule 366
» Neunter Jahresbericht über die Luisenstädtische Gewerbeschule 366
» Jahresbericht über die Königl. Realschule, Vorschule und Elisabethschule 366
» Jahresbericht über die Friedrichs-Realschule 366
» Jahresbericht über die Sophien-Realschule 366
Bingen, Jahresbericht der Grossherzogl. Realschule 367
Bromberg, Programm der städtischen Realschule 766
Bützow, Realschule 615
Eilenburg, Programm der höheren Bürgerschule 367
Eisenach, Programm des Real-Gymnasiums 500
Elberfeld, 14tes Programm der Realschule I. O. 766
Frankfurt a/O., Jahresbericht der Oberschule (Realschule I. O.) . 367
Goslar, Programm der Realschule I. O. 182
Halberstadt, Jahresbericht über die Realschule I. O. 366
Hamburg, Programm der Realschule 500
Leipzig, Bericht über die Realschule I. O. 55. 181
Loewenberg i/Schl, Vierter Jahresbericht über die höhere Bürgerschule 367
Magdeburg, Programm der Realschule I. O. 117
Mannheim, Jahresbericht des Grossherzogl. Real-Gymnasiums 182. 766
Meiningen, Programm der Realschule 766
Neu-Strelitz, Programm der Realschule 182
Oldenburg, 30. Programm der Vorschule und der Realschule . . 55
» 31. Programm der Vorschule und der Realschule . . 366
Posen, Programm der städtischen Realschule I. O. 766
Prag, Programm der Handels-Akademie 181
Rawitsch, 21. Jahresbericht der Realschule I. O. 766
Saarlouis, Jahresbericht über die höhere Bürgerschule 616
Stollberg, 1. Jahresbericht über die Realschule 616

Seite
Thorn, Gymnasium mit Realschule 766
Wandsbeck, Jahresbericht der höheren Bürgerschule 500
Weimar, 12. Programm der Realschule I. O. 500
Weissenfels, Programm der höheren Bürgerschule und des Progymnasiums 116
Wien, Jahresbericht der Wiedener Communal-Unter- und Ober-Realschule 500. 766
Wollin, Programm der höheren Bürgerschule sowie der damit verbundenen höheren Töchterschule 616

D. Journal-Schau.

Aus allen Welttheilen, ... 56. 117. 182. 245. 367. 501. 767
Blätter, Rheinische, für Erziehung und Unterricht 182
Jahrbücher, neue, für Philologie und Pädagogik 367
Presse, die nordische 66
Realschule, die 56
Zeitung für das höhere Unterrichtswesen . 182. 245. 367. 501. 616. 767
Zeitschrift für das Gymnasialwesen 117. 182. 616. 767
Zeitung, Augsb. Allgemeine 56. 367

E. Ausländische Litteratur.

Verzeichniss franz. u. engl. Bücher, welche durch B. Behr's Buchh. in Berlin, Unt. d. Linden 27, zu beziehen sind 57. 368

III. Vermischtes.

Akademie, die, für moderne Philologie in Berlin. Von Dr. M. Strack 246. 619
Berger, Stadtrath in Posen, errichtet dort ein neues Realschulgebäude. Von Dr. M. Strack 184
Kirchenbesuch, Anregung zu demselben in Wien. Von Dr. M. Strack 58
Lesefrüchte. Von Dr. H. Beck 119. 185
Sturm, Johannes, als Politikus 617
Trau, schau, wem! Von Dr. M. Strack 502
Triumph, neuer, des Deutschthums. Von Dr. M. Strack 501
Vogt, Prof. Karl, Brief über die Nothwendigkeit des Lateinischen und Griechischen 368
Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiss Nichts von seiner eigenen. Von Dr. H. Beck 768
Zeichen der Zeit. Von Dr. M. Strack 57

IV. Archiv.

Ablösung, die, der den Geistlichen und Schulinstituten etc. zustehenden Realbe rechtigungen in Preussen. Gesetz v. 27. Apr. 1872 . . 185
Bekanntmachung, betreffend die Ausführung des Gesetzes über den Orden der Gesellscheft Jesu 190
Besoldung, die, der Directoren an den Gymnasien und Realschulen I. O. in Preussen 188

Seite

Bericht der Commission für das Unterrichtswesen über die Petition in Betreff der Wohnungsgeldzuschüsse für Lehrer an Realschulen und Gymnasien. — Berichterstatter: Abgeordneter Witte . . . 247
Denkschrift an das k. k. österreichische Ministerium für Cultus und Unterricht 620
Emeritirungsgesetz für ständige Lehrer an höheren Schulanstalten in Sachsen 768. 770
Freihandzeichnen, Lehrplan für denselben an Oberrealschulen in Oesterreich 122
Gesetz, betreffend die Ablösung der den geistlichen und Schulinstituten sowie den frommen und milden Stiftungen etc. zustehenden Realberechtigungen, v. 27. April 1872 in Preussen 185
Gesetz, die Emeritirung ständiger Lehrer an den höheren Schulanstalten in Sachsen betreffend 768. 770
Gesetz, betreffend den Orden der Gesellschaft Jesu vom 4. Juli 1872 im deutschen Reich 189
Grundzüge einer Instruction für den Unterricht im Freihandzeichnen an Oberrealschulen 123
Jesuiten, Gesetz über die Ausweisung derselben aus dem deutschen Reichsgebiet 189
Lehrplan für das Freihandzeichnen an Oberrealschulen in Oesterreich 122
Ministerial-Erlass, betreffend die Zusicherung der Anrechnung einer bei der Pensionirung nicht an sich anrechnungsfähigen Dienstzeit in Preussen, vom 21. April 1873 507
Ministerial-Verfügung vom 3. Juni 1872, betreffend die Besoldung der Directoren an den Gymnasien und Realschulen I. O. in Preussen 188
Ministerial-Verfügung vom 22. Juli 1873, betreffend Gewährung von Wohnungsgeldzuschüssen an Lehrer höherer Unterrichts-Anstalten in Preussen 121
Pensionskasse für Witwen und Waisen evangelischer Lehrer in Sachsen 770
Petition betreffs der Wohnungsgeldzuschüsse für Lehrer an Realschulen und Gymnasien, Bericht der Commission für das Unterrichtswesen über dieselbe 247
Prüfung nach der Vollendung der Studien an den Realschulen in Elsass-Lothringen. Verordnung über dieselbe 502
Prüfungsordnung für das Lehramt an humanistischen und technischen Unterrichtsanstalten in Bayern. Verordnung vom 26. Mai 1873 . 369
Statut, den Schulvorstand für die Stadt Gera betreffend, vom 18. December 1864 58
»Verein deutscher Katholiken«. Verbot des Beitrittes zu demselben . 187
Verfügung der Königl. Regierung zu Coblenz, betreffend das Verbot des Beitrittes zum »Verein deutscher Katholiken« 187
Verfügung der Königl. Regierung zu Münster, die Mitwirkung der Schule zum Schutze nützlicher Thiere betreffend, vom 29. Mai 1873 123
Verordnung des k. k. österreichischen Ministers für Cultus und Unterricht vom 9. August 1873, womit die Lehrpläne für das Zeichnen an den in dem Wirkungskreis der Landesschulbehörden stehenden Lehranstalten eingeführt werden 122
Verordnung, betreffend die Prüfung nach der Vollendung der Studien an den Realschulen in Elsass-Lothringen 502
Verordnung, Königliche, die Prüfungsordnung für das Lehramt an humanistischen und technischen Unterrichtsanstalten in Bayern betreffend. Vom 26. Mai 1873 369
Wohnungsgeldzuschuss an Lehrer höherer Unterrichtsanstalten in Preussen. Verfügung vom 22. Juli 1873 121

V. Schulnachrichten.

Seite

Benennung, neue, der früheren »colléges« in Elsass-Lothringen . . . 191
Berechtigung der Abiturienten der höheren Bürgerschule zu Hersfeld zum einjährig freiwilligen Militärdienst 191
Bericht des Director Dr. Panten über die ersten 25 Jahre der R.-S. I. O. zu St. Johann in Danzig 126
Bericht über die höhere Lehranstalt, resp. Realschule I. O., in Goslar. Von Conrector Dr. R. Müller 255
Bericht über den sechsten Verbandstag der Bildungsvereine Rheinland's und Westfalen's. Von Dr. M. Strack 774
Bericht über die Versammlung von sächsischen Realschulmännern in Gera am 30. September 1873 62
Brief des Königl. Professors und Rectors der Kreis-Gewerbeschule J. Lampert in Würzburg an Prof. Dr. M. Strack in Bezug auf die Nichtbetheiligung süddeutscher Realschulmänner an den Versammlungen zu Gera und Braunschweig 508
Bürgerschule, höhere, in Carlsruhe, Uebergabe des neuen Gebäudes an dieselbe 511
Bürgerschule, höhere, in Hersfeld. Erhebung derselben zur höheren Lehranstalt 191
Bürgerschule, die höhere, in Sonderburg 64
Bürgerschule, die lateinlose höhere, in Breslau erhält das Recht zu Entlassungszeugnissen zum einjährig freiwilligen Dienst 511
Circular des Ausschusses der Realschulmänner-Versammlung zu Gera d. d. Braunschweig, den 30. Dec. 1873 190
Circular an die höheren Unterrichtsanstalten Deutschland's, betreffend »die gesetzliche Regelung des Rechts zum einjährig freiwilligen Militär-Dienste. Von Dr. M. Strack in Berlin 382
Directorenconferenz, die, der Provinz Sachsen 628
Frequenz der höheren Lehranstalten Berlin's im Jahre 1872 63
Frequenz der höheren Lehranstalten in Elsass-Lothringen im Jahre 1872/73 63
General-Versammlung Stolze'scher Stenographen des Königsreichs Sachsen 62
Lehrerversammlung in Halle 627
Ortszulage für die ordentl. Lehrer an den höheren Schulen in Elsass-Lothringen. Von Dr. Ludwig in Barr 265
Ortszulage für die ordentl. Lehrer an den höheren Schulen in Elsass-Lothringen von Dr. Ludwig in Barr. Berichtigung dazu von Dr. Mohr in Berlin 381
Pädagogium, das, zu Lichterfelde erhält die Berechtigung Prüfungen zum einjährig freiwilligen Militärdienst abzuhalten 64
Realschule zu Cassel, Anerkennung derselben zur R. S. I. O. . . . 627
Realschule I. O. in Giessen, Errichtung eines neuen Gebäudes für dieselbe 508
Realschule I. O. in Goslar, Bericht über Entwickelung derselben. Von Conrector Dr. R. Müller 255
Realschule zu Kiel, Anerkennung derselben als R. S. II. O. 627
Realschule zu Saalfeld zur Staatsanstalt erhoben 382
Realschule zu Stollberg in Sachsen. Einjähriges Bestehen derselben 508
Religionsunterricht, altkatholischer, Aufnahme desselben in den Stundenplan des Gymnasiums und der Realschule zu Mannheim . 508
Schulen, höhere, zu Löwenberg, Sonderburg, Marne, Papenburg, Diez, Biedenkopf und Ems, Anerkennung derselben als vollberechtigte höhere Bürgerschulen 627
Stipendien an den Lyceen Elsass-Lothringen's 626
Verein »Innerösterreichische Mittelschule« in Graz 126
Versammlung des Geraer Ausschusses zu Braunschweig, den 19. Juli 1874 638

Seite
Versammlung sächsischer Realschulmänner in Gera am 30. Sept. 1873 62
Versammlung des Realschulmänner-Vereins des Königsreichs Sachsen am 26. und 27. Mai 1874 509

VI. Personalnachrichten.

Verzeichniss der genannten Personen.

Arnold, Lehrer a. d. R.-S. I. O. zu Erfurt 384
Bail, Dr. Th., Professor der R.-S. zu St. Johann in Danzig . . . 128
Baumgarten, Dr. G. Ludw., Oberlehrer am Gymnas. zu Dresden-Neustadt 511
Bertram, Stadtschulrath zu Berlin 192
Bertram, Joh. Wilh., Oberlehrer a. d. R.-S. z. heil. Geist in Breslau 127
Bessel, Dr. Franz, Professor a. d. polytechn. Schule zu Hannover . 383
Beyer, Gust. Rob., Oberlehrer a. d. Realschule zu Rochlitz . . . 512
Bobertag, Dr., Oberlehrer an der R.-S. zum heil. Geist in Breslau 127
Böhme, Dr. L. R., Oberlehrer d. R.-S. zu Annaberg 128
Bolze, Dr. G. A. W., Professor an der Sophien-Realschule zu Berlin 640
Borkenhagen, Ludw., Oberlehrer an d. R.-S. zu Kiel 383
Buschmann, Dr. Jos., Oberlehrer am Gymnasium zu Trier . . . 383
Callien, weil. Director der höheren Bürgerschule zu Hannover . . 383
Cornelius, Oberlehrer a. d. R.-S. zu Elberfeld 383. 512
Cramer, Dr Franz, Director d. R.-S. zu Mühlheim a. Rhein . . . 256
Cramer, Dr. Wilh., ordentl. Lehrer am Collegium zu Barr . . . 192
Cramer, Dr. Wilh., ordentl. Lehrer a. d. R.-S. zu Mühlheim a. d. Ruhr 256
Deussen, Dr., Oberlehrer a. d. R.-S. zu Essen 192
Deventer, Dr., Conr. Oberlehrer a. d. h. Bürgerschule zu Guhrau . 640
Dihm, Lehrer a. d. R.-S. z. Zwinger in Breslau 774
Doergens, Dr. R., Lehrer a. d. Königl. Gewerbe-Akademie z. Berlin 512
Ehlers, Dr. Joh., Oberlehrer am Gymnasium zu Prenzlau 128
Einenkel, Theod, Oberlehrer a. d. R.-S. zu Schneeberg 384
Erler, Dr. Rich., Oberlehrer a. d. Nicolaischule zu Leipzig . . . 512
Feurig, Joh. Gotth., Oberlehrer a. d. R.-S. zu Pirna 384
Fischer, Dr. Jul. W., Oberlehrer a. d. R.-S. zu Plauen 384
Fleischer, Heinr. Em., Oberlehrer a. d. R.-S. zu Döbeln 512
Frenkel, Theod., Oberlehrer a. d. R.-S. zu Pirna 384
Frobenius, Dr. Georg, Professor a. d. Universität zu Berlin . . . 383
Gauhl, Lehrer a. d. R.-S. z. heil. Geist in Breslau 774
Georges, A., Oberlehrer a. d. R.-S. zu Bautzen 128
Gerlach, Dr., Lehrer a. d. R.-S. II. O. zu Magdeburg 192
Gerth, Dr. Friedr. Bernh., Oberlehrer a. Gymn. zu Dresden-Neustadt 511
Gerth, Gust., Oberlehrer a. d. R.-S. I. O. zu Freiberg i. Sachs. . . 384
Gesell, Carl Aug. Jul., Director der R.-S. II. O. zu Freiberg . . . 128
Glass, Rob., Oberlehrer a. d. R.-S. zu Glauchau 512
Grabau, Dr. Andr. Herm., Oberlehrer a. d. R.-S. zu Leipzig . . . 512
Gützlaff, Dr. Victor, Oberlehrer a. d. R.-S. zu Elbing 383
Hagen, Professor a. d. R.-S. zu Aachen 128
Haupt, Carl, Lehrer a. d. Gewerbeschule zu Brieg 192
Helm, Rich., Oberlehrer a. d. R.-S. zu Zittau 384
Helwig, Carl, Professor a. d. R.-S. zu Erfurt 256
Henke, Dr. Jul., Oberlehrer a. d. R.-S. zu Perleberg 383
Hertzer, Dr. Professor a. d. Gewerbe-Akademie zu Berlin 511
Hess, Dr. Wilh., ordentl. Lehrer a. d. polytechn. Schule zu Hannover 192
Hoffmann, Dr. Gust. Herm., Oberlehrer a. Gymn. z. Dresden-Neust. 511
Hollenberg, Dr. Joh., Oberlehrer a. d. R.-S. zu Iserlohn 383
Holtsch, Carl Friedr., Oberlehrer a. d. R.-S. zu Borna 512
Horche, C. Chr. Jul., Oberlehrer a. d. R.-S. zu Mittweida 384

Seite
Höser, Jul. Theod., Oberlehrer a. d. R.-S. I. O. zu Freiberg i. Sachs. 384
Hunger, Ernst Hugo, Oberlehrer a. d. R.-S. zu Bautzen . . . , 512
Jaenicke, Dr. O., Oberlehrer d. Sophien-R.-S. zu Berlin 192
Kämmel, Dr. K. H. O., Oberlehrer a. Gymn. z. Dresden-Neustadt . 511
Kamprad, Heinr., Oberlehrer a. d. Schule zu Reichenbach i. S. . . 384
Kentzler, Wilh., Oberlehrer a. d. R.-S. zu Leisnig 512
Kessler, Dr. Oscar, Lehrer a. d. Gewerbeschule zu Görlitz. . . . 383
Klien, Max, Oberlehrer a. d. R.-S. zu Döbeln 128
Koch, Realschullehrer emer. zu Frankfurt a. d. O. 512
Krebs, Edm. Ed. Traug., Oberlehrer a. d. R.-S. zu Annaberg . . 384
Krumme, Dr., Director in Remscheid 128
Lang, Oberlehrer a. d. Mittelschule zu Wiesbaden 511
Langen, Heinr., Seminar-Director in Elten 512
Ludwig, Dr. F., Director der R.-S. zu Strassburg i. E. 640
Ludwig, Zeichenlehrer a. d. R.-S. zu Frankfurt a. d. O. 512
Martus, Dr., Professor a. d. Königstädt. R.-S. zu Berlin 128
Maurer, Lehrer a. d. Mittelschule zu Wiesbaden 511
Montag, Dr. Carl, Kreisschulinspector für d. Reg.-Bez. Oppeln . . 256
Meyer, Andreas, Oberlehrer a. d. R.-S. zu Perleberg 383
Meyer, Dr. Gust., Lehrer a. d. höheren Bürgerschule zu Hannover . 383
Müller, Gust., Oberlehrer a. d. R.-S. zu Elberfeld 383
Niedermüller, Dr. E. H., Oberlehrer a. d. Nicolaischule zu Leipzig 512
Pachaly, Rich., Director d. R.-S. I. O. zu Freiberg i. Sachs. . . . 128
Penschke, Lehrer a. d. R.-S. zu Frankfurt a. d. O. 512
Preibsch, E. B., Oberlehrer a. d. R.-S. zu Wurzen 122
Prietzel, Erw. Otto, Oberlehrer a. d. R.-S. zu Reichenbach i. Sachs. 518
Prüfer, Friedr. Osc., Oberlehrer a. d. R.-S. II. O. zu Stollberg i. S. 384
Reinhardt, Dr. Otto, Oberlehrer a. d. Luisenstädt. Gewerbeschule zu Berlin 64
Schlichting, Oberlehrer a. d. R.-S. zu Kiel 640
Schmick, Dr. J. H., Professor a. d. R.-S. zu Cöln 256
Schmidt, Dr. Immanuel, Vorsteher d. Victoria-Instituts zu Falkenberg 640
Schmidt, Chr. Friedr., Oberlehrer a. d. R.-S. zu Schneeberg . . . 384
Schmidt, Ferd., Oberlehrer a. Realgymnasium zu Wiesbaden. . . 192
Scholtze, Oberlehrer a. d. R.-S. zu Rawitsch. 383
Schreyer, Otto Jul., Oberlehrer a. d. R.-S. I. O. zu Freiberg i. Sachs. 384
Schur, Carl, Oberlehrer a. d. h. Bürgerschule zu Wollin 640
Schwarz, Dr. F. H. A., Oberlehrer a. d. R.-S. zu Siegen 256
Serfling, C. Gust., Oberlehrer a. d. R.-S. zu Mittweida 512
Soldan, Dr. A., Oberlehrer a. d. R.-S. zu Crefeld 128
Spangenberg, Professor a. d. Gewerbe-Akademie zu Berlin . . . 511
Spengler, Lehrer am Schullehrer-Seminar zu Schlüchtern 511
Spitta, Dr. Ph., Oberlehrer a. d. Nicolaischule zu Leipzig 384
Stade, Dr. Th., Oberlehrer a. d. R.-S. zu Schneeberg. 384
Stenzel, Dr., Oberlehrer d. R.-S. am Zwinger zu Breslau 128
Stimming, Dr., Oberlehrer a. d. R.-S. zu Kiel 640
Storch, Dr., Oberlehrer a. d. R.-S. zu Reichenbach i. Schl. . , . 383
Weineck, Franz, Oberlehrer a. d. R.-S. zu Lübben 383
Wendt, Carl E. F. M., Oberlehrer a. d. R.-S. zu Schneeberg . . . 384
Wiedow, Ferd., Oberlehrer a. d. R.-S. zu Chemnitz 384
Wienhold, Fr. Alb., Oberlehrer a. d. R.-S. zu Borna 512
Zaengerle, Professor a. Real-Gymnasium zu München 382
Zeiler, Fr. Aug., Oberlehrer a. d. R.-S. zu Pirna 384

Vacanzen 64. 128. 256. 384. 512. 640. 774

Druckfehler und Berichtigungen.

S. 502	Zeile		lies	Katkow'sches **Lyceum.**
» 509	»		»	fruchtbare Debatte.
» 515	»	11 v. u.	»	Nothlüge.
» 519	»	10 v. o.	»	Feinheiten.
» 599	»	13 v. u.	»	Realschulen.
» 601	»	19 v. u.	»	päbstlicher und kaiserlicher.
» 601	»	1 v. u.	»	Mager.
» 602	»	2 v. u.	»	res statt verba.
» 603	»	12 v. o.	»	Schömann.
» 688	»	25 v. u.	Viele seiner Realgymnasiasten seien vom Studium der Mathematik und der Naturwissenschaften, für welches die Anstalt Entlassung zur Landesuniversität mit denselben Folgen wie ein Gelehrten-Gymnasium besitze, zu dem der Medicin übergegangen und angesehene Aerzte geworden. — Im folgenden Satze sind die Worte »wie die gesellschaftliche« zu streichen.		
» 707	»	19 v. o.	ist nach **vorzubereiten** einzuschieben: Für die nächste zu sorgen ist aber noch Niemand beauftragt, und doch ist dies nothwendig und dringend.	

Verantwortlicher Redacteur: Professor Dr. Max Strack.
Verlag von Otto Gülker & Cie. in Berlin.
Druck von Carl Jahncke (Franz Jahncke) in Berlin.